

Universidade Federal de Santa Catarina
Programa de Pós-Graduação em Educação
Centro de Ciências da Educação

**PROFESSORAS PRIMÁRIAS:
a construção profissional de alfabetizadoras negras em Florianópolis
(1950-1970)**

Elizabete Paulina Gomes

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação do Centro de Ciências da Educação da
Universidade Federal de Santa Catarina como requisito
parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Meksenas

Florianópolis
2006

ELIZABETE PAULINA GOMES

**PROFESSORAS PRIMÁRIAS:
a construção profissional de alfabetizadoras negras em Florianópolis
(1950-1970)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Meksenas

Florianópolis
2006

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**“PROFESSORAS NEGRAS: A CONSTRUÇÃO PROFISSIONAL DE
ALFABETIZADORAS NEGRAS EM FLORIANÓPOLIS (1950-1970)”**

**Dissertação submetida ao Colegiado
do Curso de Mestrado em Educação do
Centro de Ciências da Educação em
cumprimento parcial para a obtenção
do título de Mestre em Educação.**

APROVADA PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 04/05/2006

**Dr. Paulo Meksenas (CED/UFSC-Orientador)
Dr. Carlos Eduardo dos Reis (CED/UFSC-Examinador)
Dr^a. Patrícia Santos Schermann (CFH/UFSC-Examinadora)
Dr^a. Marli Auras (CED/UFSC-Suplente)**

**Prof^a. Diana Carvalho de Carvalho
Coordenadora do Programa de
Pós-Graduação em Educação**

ELIZABETE PAULINA GOMES

FLORIANÓPOLIS/SANTA CATARINA/MAIO/2006

“A mente! Isso sim ninguém pode escravizar”

Maria Firmina dos Reis
(primeira romancista negra brasileira)

AGRADECIMENTOS

Esta etapa, normalmente pensada ao final da produção, faz-se necessária uma vez que, enquanto sujeitos sócio-históricos, estamos, fazemos e somos feitos sempre em relação. Sob este raciocínio, o fruto do nosso esforço individual é, em si, a soma de tudo e de todos que nos constituem. Há muitos a quem devo me reportar porque a gratidão, embora singela e insuficiente, tende a registrar a importância dos que contribuíram na trajetória e no crescimento. Sendo assim, destaco nomes significativos que representam o conjunto das interações nesta construção.

Agradeço profunda e respeitosamente às senhoras Osvaldina, Maria Eulália, Valdeonira e Maria de Lourdes pela gentileza e boa vontade na composição do universo empírico, através dos seus depoimentos e, principalmente por me concederem a honra de conhecer uma parte de suas belas histórias.

Agradeço também ao caro orientador, professor doutor Paulo Meksenas, pela sua competência e sinceridade.

Aos professores do PPGE, particularmente à professora doutora Marli Auras e ao professor doutor Carlos Eduardo dos Reis, pelo trabalho de “pensamento pedagógico brasileiro” e de grandes “dimensões contextuais”, muito obrigada.

Muitíssimo obrigada ao “casal 20.000” Paty e Serginho, companheiros e irmãos de caminhada.

Obrigada igualmente aos(as) admiráveis amigos(as): Cynthia, Nonô, Paty Natividade, Paty Silva, Nany, Sandra, Gy, Andréa, Daisy Mary, Sônia Mary, Daisy Díaz, Gaya, Xanda, Arlete, Taninha, Jô, Inês, Piá, Jú (SINERGIA), Luiz Antônio, And, Lalaw(CECDR), Cid, André, Carlinhos, Rô, Sílvio, Zinho, Davi, dentre os(as) inúmeros(as) camaradas, por tudo que são e fazem para mim.

Meu agradecimento singular à família, com especial reverência ao amado Kako e à ilustre dona Terezinha, parceiros/cúmplices incondicionais e inseparáveis de viagem, por sempre segurarem minha mão.

Dedico este trabalho a Alain Kaly, grande e singular presente oportunizado pela vida, que trouxe consigo outros lindos presentes.

RESUMO

Este trabalho, pautado em depoimentos, consiste na análise das trajetórias discente e docente de quatro professoras negras, alfabetizadoras da rede pública, nascidas na grande Florianópolis, na década de 1930. A partir do pressuposto da profissão de professora como determinante de ascensão social, os resultados da pesquisa objetivaram identificar como se deu o processo de escolarização e a forma de inserção no mercado de trabalho, em oposição a uma lógica histórica. A seleção das entrevistadas, localizadas na Associação de Professoras Aposentadas e na Associação de Mulheres Negras Antonieta de Barros, obedeceu aos seguintes critérios: nascimento na década de trinta, prática na alfabetização e pertença ao grupo étnico. A análise das fontes apoiou-se em referências estudadas, sobre a história da educação no país e em Santa Catarina, privilegiando a abordagem jurídica.

Palavras-chave - professoras negras – alfabetização – inserção profissional

ABSTRACT

This paper analyzes, with testimony, the learning development of four black teachers that worked in public schools and were born in Florianópolis, in 1930 decade. Starting with the point that the teacher profession is determinant to be in a better social class, the objective of the research is to identify how was the school process and the way of getting into the labour market, in opposition to an historical logic. The interview's choice – made in the Pensioner Teacher Association and Black Women Antonieta de Barros – followed these criteria: born in 1930 decade, practice in teach to read and write and be in the ethnic group. The analyses of the empirical sources was based in a bibliographic study about the history of education in Brazil and in Santa Catarina, emphasizing the legal view.

Work-Keys - black teachers – teach to read and write – professional insert

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	09
------------------------	-----------

CAPÍTULO 1 – EDUCAÇÃO E HISTÓRIA

1.1 – A educação no contexto da legislação brasileira – alguns comentários.....	17
1.2 – Contextualizando a educação escolar em Santa Catarina.....	36
1.3 – Procedimentos metodológicos – considerações.....	62

CAPÍTULO 2 – MULHERES NEGRAS: TRAJETOS SOCIAIS E ESCOLA

2.1 – Apresentando as depoentes.....	70
2.2 – Das reminiscências à inter-histórias.....	77
2.3 – Reconstruindo laços e/ou nós de família.....	85
2.3.1 – Memórias de família – o trabalho infantil.....	86
2.3.2 – Memórias da infância – a escola primária.....	91
2.4 – Construindo o ser estudante antigamente.....	102
2.4.1 – Memórias da escola primária – as festas escolares.....	104
2.4.2 – Memórias da escola primária – as disciplinas.....	109
2.4.3 – Memórias da juventude – a formação secundária.....	112
2.4.4 – Memórias da juventude – o lazer.....	129
2.4.5 – Memórias da juventude – do lazer à nova família.....	132

CAPÍTULO 3 – PROFESSORAS NEGRAS: (RE)CONSTRUINDO A PROFISSÃO

3.1 – Visitando algumas produções.....	140
3.2 – Memória docente – os locais de trabalho.....	147
3.2.1 – Memória docente – inserção no trabalho.....	163
3.2.2 – Memória docente – o cotidiano e a sala de aula.....	182
3.3 – Memória docente - construindo o ser professora antigamente.....	198
3.3.1 – Professoras negras – memória de discriminação.....	204

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	214
----------------------------------	------------

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	221
--	------------

ANEXOS.....	224
--------------------	------------

INTRODUÇÃO

*Estranhem o que não for estranho
Tomem por inexplicável o habitual
Sintam-se perplexos ante o Cotidiano.*

Bertold Brecht

O presente trabalho visa identificar nas trajetórias escolares discentes e docentes de professoras negras, alfabetizadoras da rede pública, nascidas na década de 1930, na grande Florianópolis, o impacto da escolarização e a inserção no mercado de trabalho, considerando que esta condição profissional configurou ascensão social, contrariando uma lógica histórica de exclusão social e educacional. A proposta de investigação, com suporte em depoimentos emergiu de questionamentos construídos na minha experiência social concreta, aliados a informações acessadas na graduação em Pedagogia e na Pós-Graduação em Educação da UFSC. MEKSENAS (2002) quando se refere à construção de hipóteses na pesquisa destaca

*(...) a importância de pensar como a dimensão da subjetividade _ nascida nas experiências da vida cotidiana do pesquisador a partir do “olhar para dentro de si” _ é o ponto de partida que possibilita localizar um **problema** e fazer uma **pergunta** cuja solução requer a realização de pesquisa.*
(MEKSENAS, 2002, 151)

Assim, a experiência social enquanto subjetividade, no processo de investigação, implica em reflexões e inquietações estabelecidas nas relações pessoais, ou seja, na vivência. Neste sentido, se na infância e na trajetória discente a pouca incidência de afrodescendentes tanto nas brincadeiras infantis quanto na escola, nos corpos discente e docente, de um lado, conformou a “naturalização” desta realidade, por outro, gerou certo desconforto sobre minha auto-aceitação em relação ao grupo étnico do qual pertença. Na atuação profissional, no acesso à graduação e a outros cursos, embora tenha se mantido a desproporcionalidade étnica, as interações permitiram a metamorfose do desconforto em questionamento. As discussões travadas no trabalho, nas salas de aula e nos espaços sindicais, além de auxiliarem no auto-reconhecimento de pertença ao segmento social negro, permitiram a emergência de dúvidas em relação à referida “naturalização” da pouca representatividade negra em determinados espaços. Considerando deficitária a formação na licenciatura em Letras desde o início da docência em escolas públicas e privadas, a Pedagogia foi buscada como possibilidade

de complementar carências e, nesta ocasião, particularmente na disciplina¹ Pensamento Pedagógico Brasileiro I, na qual os trabalhos realizados tiveram, por assim dizer, uma abordagem etnicizada da História, pude estudar conteúdos que me facultaram identificar uma relação complexa entre a constituição de nação² brasileira, rede pública de ensino e população negra. Em que pesem outros textos a contribuir no estabelecimento desta relação, foram selecionados, aqui, alguns autores, quais sejam, Emília Viotti da Costa, Antônio Chizzotti, Newton Sucupira e José Carlos Reis, estudados naquela oportunidade, para sustentar esta possibilidade interpretativa.

A leitura de COSTA (1998), na abertura dos trabalhos da supra-referida disciplina, propiciou entendimento do processo de “independência” do Brasil como marcadamente intra-elite, configurado pela rescisão do pacto Brasil/Portugal e pela não ruptura do estatuto colonial, mantendo-se primeiro a dependência do país à Inglaterra e, posteriormente, aos EUA. A considerar que naquele período histórico, de algum modo, a estrutura persistiu, a tendência em relação à instrução era a de perdurar, isto é, com filhos da elite acessando educação formal na França, Itália e Portugal enquanto os “demais”, pobres e analfabetos, permaneceriam na ignorância e na produção de riquezas. Estes “demais” cuja composição se fez, em grande medida, por escravizados³ e homens pobres livres, seguia sob o signo da exploração. A elite brasileira, conservadora e escravista, concebia os escravizados como propriedade, instrumentos de produção, logo, não fazia sentido educar “ferramentas” de trabalho. Ao analisar os *momentos decisivos* a partir de uma mentalidade brasileira específica ou da elite dirigente, a pesquisadora evidenciou as insurreições ocorridas no país sob a liderança representativa desta mesma elite, que agregava boa parte dos “demais”, através dos ideais de liberdade e igualdade. Contudo, a aparente aproximação de camadas sociais, ao dar-se pelos interesses daquela, não afastava sua concepção sobre os “elementos servis”.

*Esta canalha que se compõe geralmente de mulatos, negros, etc.
entusiasmada da palavra liberdade que se espalhou no tempo da revolução*

¹ Ministrada pela Profª. Drª. Marli Auras, no curso de Pedagogia, semestre 2002/2 - UFSC

² Este termo vincula-se à idéia de povo, em que pesem as limitações, especificidades e ambigüidades que engendra, conforme alerta Bobbio.

³ A opção pelo termo “escravizado” em substituição à “escravo” tem por objetivo representar uma condição do indivíduo e não a sua totalidade. Este entendimento é fruto da socialização de informações no Seminário “Educar o Brasil com Raça – Construindo uma pedagogia multirracial e popular”, ocorrido no hotel Castellar (11 a 13/11/2004). Neste evento, a profª.drª. Sheila Walker – (Spelman College, Atlanta/USA – Coordenadora de estudos sobre a diáspora africana no mundo) – afirmou, dentre outras coisas, que o preconceito, enquanto derivado do desconhecimento, gera atitudes discriminatórias impeditivas de integração social. Para conversão desta lógica, a palestrante recomendou mudança de atitude, indicando a linguagem como dispositivo auxiliador no processo.

não se mostra verdadeiramente realista (...) é um ramo indisposto contra o trono, necessitando de assídua vigilância. (...) Os cabras mulatos e crioulos andavam tão atrevidos que diziam éramos todos iguais e não haviam de casar senão com brancas das melhores (VIOTTI DA COSTA, 1998, 33-36).

A necessidade dos “demais”, em particular do segmento social negro, na conformação de interesses específicos e na produção não significou o alargamento do ideal de liberdade e igualdade para os mesmos. Ao contrário, converteu-os em “problema” para a elite dirigente, na medida em que esta teria de acautelar-se promovendo a “assídua vigilância”.

Os textos⁴ de CHIZZOTTI (1996) e SUCUPIRA (1996), também estudados naquela disciplina, reforçaram o entendimento da relação apontada entre os descendentes de africanos escravizados com o âmbito educacional na medida em que a instrução enquanto “instrumento de liberdade e igualdade” colidia com a face conservadora e escravista da elite.

REIS (1999) ao analisar a obra de Varnhagen⁵ informa como foi pensada e elaborada a história do Brasil “pós-independência”, permitindo também reafirmar a relação mencionada anteriormente entre nação, instrução pública e população negra. A leitura de sua análise possibilitou interpretar a constituição de nação brasileira sob a premissa da exclusão, pois a concepção de civilização eurocêntrica da qual o historiador Varnhagen, enquanto integrante da elite, compartilhava, norteou a escritura da história. Em outras palavras, Varnhagen, em sua *História geral do Brasil*, ao adaptar o modelo externo à especificidade local, tentou traduzir uma vida européia no Brasil, aludindo à perspectiva de retirar a mácula do que veio a ser o povo brasileiro, através do branqueamento da “raça”. A escrita da história do Brasil sob a ótica da manutenção, do conservadorismo de um país que se iniciou no protecionismo de poucos e na exploração da maioria caracterizou ainda a primazia do consenso, pois segundo Varnhagen, não havia como fazê-la, de acordo com a “receita⁶”, sem a perspectiva da unidade, na qual os conflitos e divergências, se superficialmente

⁴ Estes autores serão novamente abordados no item 1.2.

⁵ REIS (1999) informa que embora houvesse outras produções sobre história do Brasil, citando Pero de Magalhães Gândavo: *História da província de Santa Cruz* (1576); frei Vicente do Salvador: *História do Brasil* (1627); Sebastião da Rocha Pita: *História da América portuguesa* (1730) e Robert Southey: *História do Brasil* (1810), é a partir de 1850, com Francisco Adolfo de Varnhagen com sua *História geral do Brasil*, que se funda uma escrita “mais completa, confiável, documentada, crítica, com posições explícitas”, representando os objetivos do “recém-fundado Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro”. (pág. 23)

⁶ Este termo é usado com base em Karl Philipp Von Martius “Como se deve escrever a história do Brasil”; in: Revista Trimensal de História e Geographia ou Jornal do Instituto Historico e Geographico Brasileiro, nº. 24, janeiro de 1845 – Texto também estudado na disciplina Pensamento Pedagógico Brasileiro I.

mencionados, teriam o propósito tão somente de explicar que “a metrópole agiu com rigor contra os homens que se voltaram contra ela, e, se foi muito rigorosa, as razões de Estado justificam”. Se por um lado há consenso, ainda que pela imposição de uma pretendida “unidade”, Varnhagen faculta por outro, a emergência da contradição. Sua concepção dos índios indica serem “imprestáveis, gentes vagabundas”, mas passíveis de escravização, não fosse a “pseudofilantropia” do clero que os dominou. Em relação aos negros, esclarece que melhor seria não tê-los, entretanto, dado a inevitabilidade, melhor seria estruturá-los como famílias, impingindo-lhes valores morais. A adaptação do modelo de civilização à especificidade local encontrou seus limites no corpo social brasileiro, na sua totalidade.

O vencedor tem todos os direitos. (...) Aliás, se o português venceu militarmente os seus adversários, se conquistou seus territórios e os escravizou e exterminou, é porque é superior. (...) A vitória confirma uma superioridade presumida. E, se na luta colonial os brancos venceram, a jovem nação quer ser também vencedora e se identificar étnica, social e culturalmente com o branco. Foi este quem trouxe a civilização européia superior – a lei, o rei, a fé, a razão. Os brancos são portadores de tudo aquilo de que uma nação precisa para se constituir soberanamente. Aos vencidos, resta a exclusão, a escravidão, a repressão e assimilação pela miscigenação, isto é, pelo branqueamento racial e cultural. (REIS, 1999, 33-34)

Assim, Varnhagen, ao escrever a história do Brasil sob o ponto de vista elitista, primou pelo “elogio ao Brasil”, aos “seus heróis portugueses do passado distante e recente”, objetivando a “confiança incondicional de seus descendentes”.

Estas referências sintetizadas e a experiência de ver-me única em determinados espaços permitiu-me afirmar reiteradas vezes que as desigualdades do presente têm relação com a história na sua construção. Da mesma forma, as grandes mazelas das políticas sociais relacionam-se com a maneira pela qual a “independência” foi proclamada, pois existe um significativo panorama de contradição no qual um país tão grande e rico consegue ser tão desigual e miserável. Um país fundado por estrangeiros⁷; que resiste em assumir a todos os segmentos sociais como integrantes da população e da reorganização do país; que promove concursos para escolher a “receita” de como escrever a própria história, que assume o modelo externo como linha mestra de sua constituição, configura uma nação no mínimo dual, composta por pelo menos dois pólos sendo um conformado por uma camada restrita que se beneficia das riquezas

⁷ Ainda que os escravizados negros também possam conformar a classificação estrangeiros, há uma diferença inegável na maneira como vieram e em que condição se estabeleceram no Brasil.

produzidas. E o outro, pela grande maioria dos filhos da terra e dos “plantados nela” que produzem as tais riquezas, porém obstaculizados de acessá-las.

O recorte proposto deu-se também, em função da minha afirmação de identidade enquanto mulher negra, inserida num contexto educacional que exclui deliberadamente dos conteúdos pedagógicos o tema da afrodescendência, assim como tantos outros. Minha trajetória escolar e profissional, solitária ou minoritária em relação ao grupo étnico hegemônico, motivou a necessidade de buscar explicações para o que se identifica no âmbito acadêmico como “improbabilidade estatística”. Privilegiar professoras negras como tema teve também como constitutivo, além de todo o anteriormente mencionado, o acesso a um quadro estatístico do IBGE (1994). Este informou que dos 150 milhões de brasileiros, 52% são mulheres. Dessas, 44%, mais de 32 milhões, são negras e pardas. Em 1994, o analfabetismo entre negros era de 30%, enquanto, na população em geral, atingia 18%. Da mesma forma, enquanto o analfabetismo nas mulheres brancas era de 13%, nas mulheres negras atingia 28,7%, portanto mais que o dobro. Utilizando o critério de renda de dois salários mínimos como marco da pobreza, 85% das mulheres negras se encontravam nesse patamar, enquanto as mulheres brancas somavam 64%. Se os dados são desfavoráveis para as mulheres em geral, quando vinculados à etnia, ampliam a inferioridade do lugar social para a mulher negra.

Para a pesquisadora Regina de Fátima de Jesus⁸, a “invisibilidade do ser negro” ou a negação da identidade étnica relaciona-se à construção histórica da ideologia do branqueamento e do mito da democracia racial. Permitindo o seu contrário, ao ocorrer a “consciência”⁹ do ser negro”, particularmente para as professoras que compuseram o campo empírico de sua investigação, este processo permitiu uma atuação distinta, “valorizando as diferenças”. Ponho-me de acordo com suas considerações, na medida em que a partir do que ela denomina “consciência do ser negro” passei a buscar informações, a inserir-me nos espaços possíveis de discussão e a atuar na socialização dos conhecimentos acessados.

Ao despertar o gosto e a curiosidade pela História, a disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica¹⁰ contribuiu no encaminhamento desta busca por estabelecer a indissociabilidade entre pesquisa e ensino. Nesta perspectiva, a procura por uma

⁸ O trabalho desta pesquisadora será discutido no Capítulo 3.

⁹ Sobre este assunto, ver SANTOS, Neuza Souza – Tornar-se negro; Rio de Janeiro: Graal Ltda, 1983 (2ª edição – 1990)

¹⁰ Disciplina ministrada pelo Prof. Dr. Paulo Meksenas, no curso de Pedagogia, de 2002/2 a 2004/1 – UFSC.

possibilidade explicativa para aprofundar reflexão sobre o estado “naturalizado” da pouca representatividade negra em determinados espaços, particularmente no ofício intelectual, desembocou em um projeto apresentado na seleção de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC, em 2004.

O projeto, inicialmente construído, conformava apenas uma pergunta: Qual a contribuição de professoras negras de Florianópolis, nascidas na década de trinta, com a história da educação? Entendia que nesta questão ampla estariam contidas as referências à educação, profissão docente, etnia, gênero e história, dentre outras. Cursando as disciplinas oferecidas no Programa, tive a oportunidade de discutir a proposta de investigação junto aos colegas de curso. Nesta interação surgiram inúmeras dúvidas quanto à abrangência da questão, que foram minimizando-se nos contatos de orientação, através dos quais, iniciei as entrevistas.

A interação na sala de aula, a transcrição dos primeiros depoimentos e a orientação apontaram para alguns caminhos a seguir. O contato com o universo empírico lapidou a idéia inicial, pois as descobertas efetivadas conduziram a uma maior riqueza em termos de análise das trajetórias discente e docente das entrevistadas. Em outras palavras, se, inicialmente, vislumbrava encontrar nas falas das professoras negras, um entrosamento com as produções estudadas sobre a história da educação local, as primeiras transcrições apontaram para o sentido oposto, por apresentarem singularidades que se tangenciam e se afastam. Neste sentido, as descobertas originadas na empiria proporcionaram a construção da hipótese de que as professoras negras nascidas na década de trinta, em Florianópolis, desenvolveram individualmente, estratégias de inversão, contrariando uma lógica histórica que as colocaria na reprodução do trabalho de suas mães. Partindo desta hipótese, este trabalho teve por objetivo identificar nas trajetórias discente e docente, elementos conformadores da construção das entrevistadas enquanto profissionais.

Para análise dos dados coletados, esta dissertação foi organizada em três capítulos. O Capítulo 1, subdividido em três itens, conjuga nos dois primeiros uma leitura da história da educação em nível nacional e local. A elaboração destes dois itens objetivou estabelecer um panorama sobre a escola pública pensada pelas elites dirigentes, através de produções que contemplam interpretação de dispositivos legais. No âmbito nacional, o item 1.1 (A educação no contexto da legislação brasileira – alguns comentários) centrou-se em COSTA (2002). A opção por este autor ocorreu, primeiramente por tratar-se de literatura recente e depois, por apresentar uma leitura da

instrução pública dentro da legislação brasileira. Esta condição se coaduna ao objetivo desta pesquisa, na medida em que a partir da interpretação das leis é possível apreender a escola pública estabelecida pelas elites para os “demais” e identificar a aproximação e/ou o distanciamento entre a lei e a sua efetivação. O item 1.2 (Contextualizando a educação escolar em Santa Catarina) consubstancia um panorama da história da educação pública catarinense, privilegiando também a análise de dispositivos legais e tem como cerne o texto de FIORI (1991). A elaboração deste item, em consonância com o anterior, teve por finalidade identificar, no âmbito local, a escola pública pensada pelas elites dirigentes para os “demais”, além de verificar o quanto as determinações legais, no que tange a educação na esfera nacional, incidiram sobre a política de instrução pública estadual. Estes dois itens foram elaborados na perspectiva de tecer o contexto educacional que permeou a vida das depoentes, desde o nascimento até a inserção no mercado de trabalho. Por fim, o item 1.3 (Procedimentos metodológicos – considerações) aborda os encaminhamentos para realização desta pesquisa, contendo também alguns registros sobre o ocorrido durante a coleta de dados.

O Capítulo 2 consiste na análise dos depoimentos desde a infância até a formação das depoentes como normalistas. O item 2.1 (Apresentando as depoentes) revela, a partir das narrativas e das informações contidas no questionário previamente preenchido, quem são as mulheres negras, professoras aposentadas, alfabetizadoras da rede pública, cuja inserção profissional ocorreu nas décadas de cinquenta e sessenta, aproximadamente que compuseram o campo empírico. O item 2.2 (Das reminiscências à inter-histórias – nexos familiares) foi elaborado a partir da constatação de histórias dentro da história individual. Dito de outra forma, o “trabalho de memória” como dependente das relações, permite a emergência de histórias cujo centro não necessariamente, está fixado em quem rememora, embora tenha um elo de interação. Neste sentido, este item contém histórias ao mesmo tempo paralelas e pessoais. Paralelas por não terem como protagonistas as depoentes e pessoais porque são histórias que as constituem e fazem parte de suas vidas. O item 2.3 (Reconstruindo laços e/ou nós de família) conforma a estrutura familiar e a vivência na infância. A análise dos dados a incidir sobre a constituição familiar permitiu identificar dois momentos de reflexão. O primeiro, estruturado no subitem 2.3.1 (Memórias da família – o trabalho infantil), foi construído a partir da detecção do trabalho na infância, de três das quatro depoentes e sua importância se dá por não ter obstaculizado a sequência nos estudos em período diurno. E, o segundo momento de reflexão, conformado no subitem 2.3.2 (Memórias da

infância – a escola primária), permitiu a apreensão do início da trajetória discente das depoentes. O item 2.4 (Construindo o ser estudante antigamente) particulariza a rememoração da escola primária em dois aspectos específicos, quais sejam: subitem 2.4.1 (Memórias da escola primária - as festas escolares) e 2.4.2 (Memórias da escola primária – as disciplinas). Naquele, as depoentes elaboraram a narrativa vendo-se como sujeitos do e no processo e, neste, se configurou a concretude de determinação legal quando a mesma tem por finalidade o atendimento de interesses específicos, não necessariamente da população. Ainda na composição deste Capítulo 2, há o subitem 2.4.3 (Memórias da juventude – a formação secundária) cuja análise incidiu sobre a seqüência de estudos das depoentes, desembocando na formação de normalistas. As memórias da juventude conformam também os subitens 2.4.4 (Memórias da juventude – o lazer) e 2.4.5 (Memórias da juventude – do lazer à nova família). Estes dois últimos, diretamente relacionados, implicam na análise das formas de lazer que, de um lado, contribuíram para a construção individual de estratégias e, de outro, facultaram também, salvo exceção, a constituição de uma nova família, pois a partir daquele se estabeleceu o conhecimento dos futuros maridos das depoentes.

O terceiro e último capítulo configura a trajetória docente. Esta etapa contempla no item 3.1 (Visitando algumas produções), referência a algumas pesquisas sobre o tema com o objetivo de auxílio na análise. O item 3.2 (Memória docente – os locais de trabalho) e seu desdobramento nos subitens 3.2.1 e 3.2.2 (Memória docente – inserção no trabalho e Memória docente – o cotidiano e a sala de aula, respectivamente) consistiram na interpretação do ingresso no mercado de trabalho sob a profissão de professora e das práticas em sala de aula. Por fim, o item 3.3 (Memória docente – construindo o ser professora antigamente) e seu subitem 3.3.1 (Professoras negras – memória de discriminação) tiveram por finalidade, discutir a visão das depoentes sobre a profissão e situações discriminatórias às quais foram submetidas.

CAPÍTULO 1 – EDUCAÇÃO E HISTÓRIA

*A História é um carro alegre
Cheio de um povo contente
Que atropela indiferente
Todo aquele que a negue!*

Pablo Milanês e Chico Buarque

Este capítulo constitui-se no propósito de estabelecer discussão, com base na literatura, sobre a relação entre nação¹¹ brasileira, rede pública de ensino e população negra além de vislumbrar, no recuo histórico, uma interpretação que sustente esta relação. Nos subitens 1.1 e 1.2 (“A educação no contexto da legislação brasileira: alguns comentários” e “Contextualizando a educação escolar em Santa Catarina”, respectivamente) o destaque à legislação consubstanciou-se pela possibilidade de melhor apreensão da educação pública determinada pelas elites dirigentes para os “demais”, integrantes da nação. Ademais, os subitens supra-referidos, enquanto panorâmicos da educação pública nacional e local, justificam-se pelo entendimento do fenômeno ou do real somente a partir das e nas relações. O trabalho de WARMLING (1991) sobre a contribuição da história da educação, na formação e prática do educador, respalda este entendimento.

...um fato é, ao mesmo tempo, social, político, econômico etc. já que toda ação humana é interligada. Contudo tal visão de conjunto será sempre provisória, pois algo escapa à observação (...) Por esta forma de entender a história, um estudo apurado do fato histórico, tira-o da abstração e da-lhe concreticidade, porque integra-o aos demais acontecimentos. A integração do fato aos acontecimentos políticos, econômicos, sociais, antropológicos, sociológicos e outros mais, permite ultrapassar o fenômeno parcial e abstrato (permite transpor as simples aparências do fato), para chegar à existência real, concreta e integrada ao contexto social da sociedade. Chega a sua essência concreta ou, ao “concreto pensado” e, assim, chega a sua real significação. (WARMLING, 1991, 44)

Sob esta perspectiva, se estabelece articulação do tema com o contexto, flexibilizando o caráter fragmentário do recorte. Além destes, o subitem 1.3 (Procedimentos metodológicos – considerações) compõe o presente capítulo.

¹¹ Já informado na introdução, este termo vincula-se à idéia de povo, em que pesem as limitações, especificidades e ambigüidades que engendra, conforme alerta Bobbio.

1.1 – A educação no contexto da legislação brasileira: alguns comentários

Os estudos realizados na graduação em Pedagogia e aprofundados na Pós-Graduação em Educação, conforme já mencionado na introdução, permitiram identificar uma relação complexa entre a fundação do país enquanto nação, rede pública de ensino e população negra. Recuando ao período de constituição do Brasil “Independente”, a composição do que veio a ser o povo brasileiro conformou elites dirigentes e os “demais”, incluindo dentre estes últimos a população negra, ainda escravizada. Esta parcela específica dos “demais” se caracterizou num problema para aquelas na medida em que o ideal civilizador, moralizador e disciplinador, localizado na Europa educada, rica e branca esbarrava-se com uma realidade pobre cultural e moralmente, mesclada de negros e índios, sujeitos a “vícios e vadiagem”. Nos tempos republicanos, o olhar comparativo das elites dirigentes sobre os povos desenvolvidos pela democracia e pelo progresso, disseminados pela escolarização, colidia com o povo brasileiro, composto por homens pobres, índios e negros em grande medida, vistos como enfermos e ignorantes. A iminência da abolição conformou saídas desde a Lei do Ventre Livre (1871) como medida lenta e gradual para preparar os futuros libertos a uma condição moral e socialmente amoldada, até a política imigrantista entendida como possibilidade de liquidar o problema paulatina e definitivamente. Ou seja, a população negra converteu-se em um problema para as elites dirigentes no período escravista e no pós-abolição em relação à configuração do povo brasileiro e, mais especificamente no que se refere à educação que, igualmente traduzia-se em um dilema quanto a sua universalização.

O privilégio do aspecto jurídico, além de permitir analogia entre a situação real e a oficialmente instituída como ansiada, possibilita identificar contradições em geral e, particularmente na relação complexa, imbricada, entre educação pública, população negra e nação. Recuando à primeira Constituição brasileira (1824), os sujeitos históricos responsáveis por sua elaboração, majoritariamente bacharéis e clérigos, portanto dirigentes políticos representantes da elite, eram em grande medida escravocratas, porque não há registros contrários, uma vez que a escravidão não foi posta em xeque naquela ocasião. De acordo com CHIZZOTTI (1996), estes constituintes não dispunham de um projeto para a educação, em que pesem as várias

tentativas de legislar sobre o assunto. A discussão, se de um lado, apresentava a necessidade de “promover a educação da mocidade”, por outro, também revelava o receio da instrução pública como “instrumento de liberdade e igualdade”, mostrando, destarte, a face conservadora da elite dirigente. Se não havia empenho pelo fim da escravidão, tampouco se estabeleceria interesse pela educação dos escravizados¹².

Vale ressaltar que o modelo eurocêntrico de civilização tinha suas bases na educação, logo, os constituintes não deixariam de incluí-la nas discussões, entretanto a instrução entendida como necessária e perigosa teve, no período em questão, como epílogo, a saída da pauta, em virtude das famílias abastadas resolverem as “primeiras letras” dos filhos contratando preceptores, sendo a solução estabelecida no interior da residência, no âmbito privado. Não é sem razão que a educação da mocidade, inicial e fragilmente discutida, converteu-se em grande debate para instauração de universidades cuja tônica enredou-se pela localização. Apesar das tentativas, no que se refere à educação, a Constituição de 1824 dedicou-lhe apenas dois Artigos, a saber,

XXXII – A instrução primária é gratuita a todos os cidadãos.

XXXIII – Colégios e universidades onde serão ensinados os elementos das Ciências, Belas-Artes e Letras. (COSTA, 2002, 22)

A Carta Magna de 1824, se apresentou como avanço, para a época, a determinação da gratuidade da instrução primária, não estabeleceu como esta se daria. A discussão dos constituintes desembocou na construção de universidades, além da definição do ensino sob a responsabilidade do Governo Central. A centralização limitava a autonomia das Províncias, razão para a emergência do Ato Adicional em 1834, que dentre outras coisas, trouxe como inovação as Assembléias Legislativas Provinciais, a legislar sobre vários assuntos, inclusive instrução.

Art. 10 – Compete às mesmas Assembléias legislar:

§ 2º - sobre instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la, não compreendendo as faculdades de Medicina, os Cursos Jurídicos, Academias atualmente existentes e outros quaisquer estabelecimentos de instrução que para o futuro forem criados por lei geral. (COSTA, 2002, 23)

SUCUPIRA (1996) refere-se ao Ato Adicional de 1834, informando que o documento legal responsabilizou as Províncias pela gratuidade do ensino, embora não tivesse feito “nascer nas Assembléias Provinciais a consciência do imperativo

¹² Isto posto, justificava-se a manutenção da mão de obra escravizada para produção das riquezas, descartada a perspectiva de educação formal. Em uma economia baseada na agro-exportação, o escravizado aprendia a trabalhar trabalhando, sem necessidade das primeiras letras para desenvolver o ofício.

democrático liberal de universalizar a educação básica”. Para este autor, o fracasso da instrução primária no período Imperial não estava na centralização da Constituição de 1824, tampouco na descentralização do Ato Adicional de 1834, mas na “omissão das classes dirigentes” e no “seu desinteresse pela educação popular”. A responsabilidade da educação dos “demais”, exclusivamente nas mãos das Províncias, revela o descaso dos governantes para com o tema, em que pese a “retórica pedagógica” a enaltecer sua efetivação para o “liberalismo ilustrado”.

Numa sociedade patriarcal, escravagista como a brasileira do Império, num estado patrimonialista dominado pelas grandes oligarquias do patriarcado rural, as classes dirigentes não se sensibilizavam com o imperativo democrático da universalização da educação básica. Para elas, o mais importante era uma escola superior destinada a preparar as elites políticas e quadros profissionais de nível superior em estreita consonância com a ideologia política e social do Estado, de modo a garantir a “construção da ordem”, a estabilidade das instituições monárquicas e a preservação do regime oligárquico. (SUCUPIRA, 1996, 67)

Ainda no período Imperial, em julho de 1852, Antônio Gonçalves Dias, atendendo à solicitação do Imperador, produziu um relatório que sustenta a idéia da educação como um problema, através de um diagnóstico pessimista por serem “tão tristes e tão desgraçados os fatos”, comparáveis a um “artigo de jornal oposicionista”. No referido documento, Dias enquanto representante das elites dirigentes, apresentou uma versão de “pessoas livres”, presumivelmente pobres, sobre os escravizados, relacionando-a ao âmbito educacional

O aprendizado de ofícios mecânicos entre nós, só não é humilhante em alguns estabelecimentos gerais ou provinciais, nos particulares os escravos, aplicando-se aos mesmos misteres, arredam as pessoas livres, que teriam de ombrear com eles. Para estas já não será pequeno o embaraço, quando vencida a primeira dificuldade, entrem na vida, e a cada passo se encontrem com escravos, que aqui na corte e em muito maior escala na Província, exercem todas ou a maior parte das profissões manuais. (ALMEIDA, 1989, 355)

Este excerto do Relatório é emblemático no tocante à composição dos “demais”, na medida em que denota a repulsa pelos descendentes de africanos escravizados no Brasil. No que tange à educação, indica os “ofícios mecânicos” ou “profissões manuais” como o tipo de instrução para os “demais”. Em se tratando de gênero, a educação pensada é ainda mais divisada, determinando o papel das “meninas necessitadas”. Neste sentido, o relatório traduz o entendimento do que seria a educação para as “demais”, baseada em princípios que determinariam, à mulher pobre, a instrução para manutenção da pobreza, sendo passível a generalização para todos os “demais”. Se para as mulheres pobres, a educação para continuar sendo pobre incluía a

profissão de professora, quanto à mulher escravizada, fica demarcado o seu lugar inferiorizado. Explicita-se a valoração comparativa de uma mulher pobre não-negra equivalendo a três escravizadas, o que em última análise, distingue classe e etnia, ressaltando a diferença entre ser uma mulher pobre e ser uma mulher pobre e negra.

Aproveitar-se-iam as disposições das Educandas pobres, aplicando-as a alguma arte liberal, tal como a Música, o Canto, o Desenho, de que poderiam ser professoras, que faltam na Província. Teriam assim um meio honesto de ganharem a vida. (...) Outras seriam costureiras, engomadeiras, confeitadeiras e sapateiras para o calçado das Senhoras, que as não há na Província, e é trabalho que os homens fazem mal. O serviço interior deveria ser feito, quanto possível pelas Educandas pobres, - ainda mesmo as de cozinha. Nem todas podem ter habilidade, e estas poderiam ser boas criadas. Se os escravos forem desterrados para a lavoura, será uma fortuna para as famílias das cidades encontrarem, à mão, criadas hábeis, afeitas ao serviço e à economia; mesmo nas atuais circunstâncias, muitas mães de família compreenderão que é preferível, mesmo em relação ao serviço, uma boa criada a três escravas, e não faltará quem as procure. (ALMEIDA, 1989, 357)

Com efeito, o Relatório de Gonçalves Dias destaca, enquanto “defeitos da instrução”, as escolas mal montadas e o despreparo do “professorado primário”, ressaltando para este último que se ordenados fossem fomentados, “pessoas hábeis” poderiam acessar a profissão, embora não fosse possível pagar o merecido e, igualmente, bons ordenados não corresponderiam à “melhores habilitações”.

Quanto a estes julgou-se que a modicidade nos ordenados era o que não convidava pessoas hábeis para a carreira, e por isso aumentou-se em algumas partes, ou trata-se de aumentar os vencimentos. Dever-se-ia contudo observar que não são os maiores ordenados os que dão melhores habilitações, e que por muito que façamos, nem nós, nem nação alguma pode pagar como merecem os bons professores primários (ALMEIDA, 1989,363)

As conclusões de Gonçalves Dias incidem sobre os “demais”, evidenciando a condição dos escravizados como problema para a manutenção da ordem. Se para os pobres a educação pensada visava à perpetuação da pobreza, a educação dos escravizados tenderia à manutenção da servidão, reafirmando a idéia de que a instrução era importante, mas perigosa e desnecessária a estes últimos. É perceptível também, o divisor estabelecido entre classe e etnia, na medida em que o tipo de “educação” vislumbrada para pobres e negros(as) objetivava distintos fins. Se é possível pensar em um ponto de convergência, este estaria na igreja católica, a auxiliar na empreitada da construção da ordem política, através do seu papel educacional hierarquizante dos indivíduos.

Concluirei fazendo observar que duas grandes classes da nossa população não recebem ensino, nem educação alguma – os índios e os escravos. No antigo regime era costume criarem-se cadeiras primárias nas localidades, em que se estabeleciam índios novamente convertidos. Se nos não convém ir procurar novos índios às florestas para os converter e civilizar, nem mesmo olharmos de perto para a instrução dos aldeados, é de necessidade atendermos ao menos a essa outra classe, que entremeada com a população livre, tem sobre ela uma ação desmoralizadora, que não procuramos remediar. Quero crer perigoso dar-se-lhe instrução; mas por que não se há de dar uma educação moral e religiosa? Não será necessário prepará-los com muita antecedência para um novo estado a ver se evitamos perturbações sociais, que semelhantes atos têm produzido em outras partes, ou quando o reivindicam por meios violentos – ou quando o governo imprudentemente generoso os surpreende com um tom intempestivo? Centenas de escravos existem por esses sertões, aos quais se falta com as noções as mais simples da religião e do dever, e que não sabem ou não compreendem os mandamentos de Deus. Educá-los, além de ser um dever religioso, é um dever social, por que a devassidão de costumes, que neles presenciamos, será um invencível obstáculo da educação da mocidade. Ao nosso clero, quando o colocarmos em outras circunstâncias, está por ventura reservado melhorar a educação da classe livre, reabilitando moralmente os escravos. Ele talvez poderá conseguir o derramamento da instrução, tornando-a um dever religioso, aconselhando-a, pregando-a – recomendando a freqüência das escolas – não ministrando a primeira comunhão senão aos que lhe apresentarem atestados de exame, e não admitindo matrimônio, senão com muita dificuldade, aos livres analfabetos. (ALMEIDA, 1989, 364)

A Constituição de 1824, alterada pelo Ato Adicional de 12 de agosto de 1834, teve vigência assegurada por mais de quatro décadas, sendo substituída pela de 1891, com o advento da República. A nova legislação separou a igreja do Estado, mas em termos de educação, não dedicou muita atenção. Vale lembrar que em 1888, aboliu-se enfim a escravidão no país, sendo oportuno apresentar as considerações de SALLES (1986). Sua investigação sobre o período em torno da abolição à proclamação da república, incide sobre o pensamento e prática dos republicanos paulistas com relação ao abolicionismo, nas relações entre o Partido Republicano Paulista (PRP) e a constituição do mercado de trabalho livre. As constatações da autora informam que a elite econômica não era necessariamente a política, logo, pelo PRP, vinculou-se o poder econômico ao político com a conseqüente apropriação das decisões de Estado, regulamentando juridicamente o trabalho. Com o país republicano, o interesse da elite é trabalhado para vir a ser o da nação, qual seja, o progresso entendido como desenvolvimento econômico tendo como pressuposto a re-significação do trabalho e a participação política.

O desenvolvimento econômico circunscrito ao processo histórico do capital funda-se no “conceito de trabalho”. É a somatória do trabalho dos indivíduos que constrói a riqueza da Nação, riqueza que ganha adjetivos de

“fecunda” e “digna” porque fruto do trabalho. Desse modo, o trabalho que antes aviltava porque “coisa” de escravo, passa a ter sua noção redefinida. Agora ele é a atividade “enobrecedora” por excelência porque é através dele e do esforço individual que os homens podem ter acesso à fortuna e aos benefícios sociais que ela oferece. (SALLES, 1986, 136)

Com a redefinição do trabalho enquanto gerador de riqueza da nação, os “demais”, além de assumirem a “digna” e “fecunda” tarefa de participarem do enriquecimento nacional, ficaram também responsabilizados pelo desenvolvimento individual e o âmbito educacional foi estabelecido como veículo de “cidadania e de chegada ao progresso econômico e político”. Tendo ainda o modelo de civilização eurocêntrico e a economia cafeeira como propulsora do desenvolvimento capitalista no Brasil, a elite política articulou, ao novo perfil do mercado, o não aproveitamento do trabalhador nacional, fomentando a política imigrantista. Isto posto, o regulamento do trabalho estabeleceu-se de modo a não promover prejuízo ao ex-proprietário de escravizados, agora empresário, banqueiro, entre outros, ficando a sociedade enfim livre do fardo da escravidão.

(...) assim, a desigualdade determinada historicamente se reproduz nas mãos do indivíduo e se escamoteia “na mítica de que se todos os cidadãos são construtores do Progresso da Nação através do trabalho, responsáveis, portanto, pelo seu desenvolvimento civilizatório”. (...) À educação estava reservada a responsabilidade de formação profissional do povo, tornando-o apto para a inserção no mercado de trabalho e, desse modo, para o exercício da cidadania. (SALLES, 1986, 138)

Desta forma, a elite imputou aos “demais”, através de sua capacidade política e social de construir consentimento, a sua própria vontade. “Esse era o projeto de hegemonia de uma fração da classe de cafeicultores paulistas: realizar a república com o consenso da Nação instituída, fazendo triunfar sob o manto da Democracia a verdade e a vontade da classe”.

É claramente perceptível, o quanto o entendimento simplificado de nação como espaço territorial no qual um povo esteja presente, sendo sujeito de direitos e deveres, é complexo no Brasil, na medida em que esta constituição de povo integra também índios, negros e homens pobres livres. O “problema” representado por estes segmentos, a população negra em particular, apesar de pulverizado no mito da democracia racial, na atualidade, é uma idéia ainda não resolvida.

Retomando a Carta de 1891, nas suas determinações sobre a educação, seu Artigo 35 assegurava que o Congresso deveria, não privativamente:

§ 2º - Animar, no país, o desenvolvimento das letras, artes e ciências, bem como a imigração, a agricultura, a indústria e o comércio, sem privilégios que tolham a ação dos governos locais;

§ 3º - criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados;

§ 4º - Prover a instrução secundária no Distrito Federal;

§ 6º - Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos.

(COSTA, 2002,26-27)

Em ambas as Constituições (1824 e 1891), a omissão de recursos para a educação evidencia a importância dada pelas elites dirigentes para a instrução pública. Não havia no período Imperial, tampouco na Primeira República, um aparato jurídico capaz de abranger a instrução pública de forma sistêmica, entendida como

(...) um determinado conjunto de escolas que apresenta traços comuns, um conjunto de órgãos administrativos e pedagógicos, um conjunto de recursos humanos, financeiros e materiais e um conjunto de normas que estrutura e põe em funcionamento o ensino de forma harmônica para buscar objetivos comuns. (SANTOS, 1999, 42)

A educação, enquanto sistema, teve seu início na década de trinta, período de nascimento das mulheres negras depoentes do presente trabalho, especificamente com a Constituição de 1934.

Capítulo I – Disposições Preliminares. Art. 5º - Compete privativamente à União: (...) XIV. Traçar as diretrizes da educação nacional; Art. 10. Compete concorrentemente à União e aos Estados: (...) VI. Difundir a instrução pública em todos os seus graus; (COSTA, 2002, 29-30)

Nossa terceira Carta Magna amplia, explicitamente, o espaço privado da educação impingindo à família a responsabilidade pela sua efetivação, através do seu Artigo 149 (Título V - Da Família, da Educação e da Cultura), o qual estabelece que “a educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos”. E alia, à ampliação do espaço educacional privado, o incentivo para sua criação, esclarecendo que as escolas particulares serão reconhecidas enquanto tal, desde que assegurem “estabilidade e remuneração condigna ao professorado”, não especificando, porém o parâmetro da referida remuneração. O Artigo 154, ao afirmar que “estabelecimentos particulares de educação gratuita primária ou profissional, oficialmente considerados idôneos, serão isentos de qualquer tributo”, reforça, por um lado, a criação de escolas privadas e, por outro, alija sutilmente a obrigação do Estado. A Constituição de 1934 reafirma a escola laica e vai inserindo o ensino profissionalizante, como primeiro passo para a institucionalização da escola para os “demais”.

*Da educação e da Cultura. Art. 153 - O ensino religioso será de freqüência facultativa e ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno, manifestada pelos pais ou responsáveis, e constituirá matéria dos horários nas escolas públicas primárias, secundárias, **profissionais** e normais.* (COSTA, 2002, 34)

No que se refere ao professorado, esta Constituição inaugurou o “concurso de títulos e provas” para ingresso no magistério, além de instituir a “vitaliciedade”¹³ e “inamovibilidade”¹⁴ aos professores concursados. Esta medida pode ser interpretada sob a perspectiva de dar status à profissão de professor. Contudo, se a lei facultou status profissional, por outro lado, regeu exceção por permitir contratação temporária, através de indicação e conferiu outras flexibilidades. O Capítulo IV (Do Poder Judiciário – Seção I – Disposições Preliminares) estabeleceu dedicação exclusiva para “juizes e chefes do Ministério Público na União e nos Estados”, salvo no magistério e vedou a acumulação de cargos públicos remunerados pela “União, Estados e Municípios”, excetuando-se o magistério, desde que houvesse compatibilidade dos horários. Se o concurso e a estabilidade docentes podem ser interpretados como status para a profissão, a legislação não dispôs sobre remuneração. Em outras palavras, no que diz respeito ao professorado, instituiu uma segurança de empregabilidade às avessas, porque legitimou a ciranda do acesso a mais trabalho sem dedicação exclusiva e a concorrência, na medida em que permitiu a outros profissionais, o ingresso na docência.

Como particularidades, o cabeçalho da Constituição de 1934, faz referência a Deus como depositário da confiança dos “representantes do povo brasileiro”, o que não ocorreu na de 1891. Apresentou avanço no âmbito do eleitorado, assegurando o direito sufragista a homens e mulheres, salvo analfabetos e mendigos. Se as duas Constituições anteriores instituíram a igualdade entre todos, no que tange aos direitos e garantias individuais, a Carta de 1934 explicitou que critérios como sexo, raça e classe não seriam passíveis de distinção ou privilégio para a garantia deste direito (à igualdade). No âmbito da ordem econômica e social, o Parágrafo Primeiro do Artigo 121, proibiu o trabalho infantil para menores de 14 anos, o trabalho noturno para menores de 16 anos e em indústrias insalubres para menores de 18 anos e mulheres.

¹³ De acordo com o dicionário Aurélio, o termo refere-se à qualidade de vitalício. “Garantia constitucional dada a certos titulares, civis e militares, de funções públicas para não serem afastados, destituídos ou demitidos de seus cargos, postos ou patentes, salvo por motivo expresso em lei e reconhecido por sentença do órgão judiciário competente”.

¹⁴ Segundo o dicionário Aurélio, inamovibilidade é a “qualidade ou condição de inamovível. Prerrogativa de que gozam os magistrados, e certa categoria de funcionários públicos, de não serem removidos, salvo a seu próprio pedido ou por motivo de interesse público, mediante formalidades rigorosas”.

Quanto aos “alunos necessitados”, o Artigo 157 (Capítulo II – Da Educação e da Cultura), em seu Parágrafo Segundo, versou sobre os recursos destinados ao desenvolvimento da educação. Estes deveriam ser feitos pela União, Estados e Municípios, com a especificidade de que “parte dos mesmos fundos se aplicará em auxílios a alunos necessitados, mediante fornecimento gratuito de material escolar, bolsas de estudo, assistência alimentar, dentária e médica, e para vilegiaturas¹⁵”.

Como síntese da educação pública, visto ter, esta Constituição (1934), uma ampla disposição sobre a matéria, dedicando-lhe um capítulo inteiro, é possível destacar que este conjunto de dispositivos legais definiu o direito à educação para todos, estabeleceu recursos para seu desenvolvimento sem adentrar no mérito da remuneração do professorado, facultou ensino da religião católica e instituiu concurso público para o magistério. Esta Carta teve curto período de vigência, sendo substituída pela Constituição de 1937, antecedida pelos debates promovidos por “duas ideologias antagônicas”, a saber, o comunismo, representado pela Aliança Nacional Libertadora (ANL) e o fascismo, pela Ação Integralista Brasileira (AIB). Em linhas gerais, estas duas correntes travaram discussões e ações que comprometiam a “unidade nacional”. Sob a alegação de que “havia perturbações da ordem”, Vargas decretou “estado de guerra”, instaurou o golpe com apoio das forças armadas e instituiu a Carta de 1937, significativamente autoritária, preparada “sigilosamente” por Francisco Campos, ficando a partir de então o período conhecido como Estado Novo. Neste período, Vargas foi autoridade suprema, dissolvendo o congresso, expedindo decretos e indicando os que assumiriam a “chefia de governo”.

Sob a alegação de atender “as legítimas aspirações do povo brasileiro à paz política e social profundamente perturbada por conhecidos fatores de desordem resultantes da crescente agravação dos dissídios partidários, que uma notória propaganda demagógica procura desnaturar em luta de classes”, o que desembocaria na indesejada guerra civil, em virtude da “infiltração comunista”, a fim de atender a “preservação e defesa da paz, da segurança e do bem-estar do povo” com o apoio das forças armadas para garantia da unidade nacional, esta Constituição foi decretada em 10 de novembro de 1937. Tendo como foco a manutenção do controle e da ordem sobre os “demais”, enfatizou a disciplina moral e o adestramento físico dos jovens, estabelecendo aquela e este como dispositivos geradores dos deveres para com a

¹⁵ Em conformidade com o dicionário Aurélio, vilegiatura significa “temporada que habitantes da cidade passam no campo, na praia ou em digressão de recreio (...) digressão recreativa fora das grandes povoações”.

economia e a defesa da nação. Não especificou verbas para a educação e criou legalmente o ensino profissional para atender as “classes menos favorecidas”, isto é, institucionalizou a escola para pobres.

Art. 15 – Compete privativamente à União: IX – fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes a que deve obedecer a formação física, intelectual e moral da infância e da juventude; estabelecendo exclusividade da União para legislar sobre as diretrizes da educação nacional. (COSTA, 2002, 40)

Em seu Artigo 125, reforçou as condições legais preconizadas já nas Constituições anteriores, para a educação privada, reservando ao Estado o tangenciamento desta determinação, asseverando que “A educação integral da prole é o primeiro dever e o direito natural dos pais. O Estado não será estranho a esse dever, colaborando, de maneira principal ou subsidiária, para facilitar a sua execução ou suprir as deficiências e lacunas da educação particular”.

A educação da mocidade, necessária e perigosa no passado, apresentou nesta Constituição, uma nova roupagem, sendo redefinida a mocidade como infância e juventude. Já a educação parece ter-se mantido sob a mesma concepção, isto é, necessária, mas perigosa e, em sendo assim, os novos tempos prescindiam de uma nova saída. Neste sentido, a pensada, também com raízes no passado, vinculou o controle social, através da educação moral com o adestramento dos corpos. A Carta estipulou, no Artigo 127, que para a “infância e juventude” seriam asseguradas garantias e cuidados pelo Estado, a fim de solidificar “condições físicas e morais de vida sã”. Este Artigo ainda instituiu que “o abandono moral, intelectual ou físico da infância e da juventude importará falta grave dos responsáveis por sua guarda e educação, e estabelece ao Estado o dever de provê-las de conforto e dos cuidados indispensáveis à sua preservação física e moral”.

Além de reiterar o privilégio do ensino particular, ficando o Estado com a atribuição de suplementar deficiências, em relação ao controle dos “demais”, este instrumento legal instituiu a escola para os pobres, já preconizada no relatório de Gonçalves Dias, ou seja, a educação para os “demais” como veículo de perpetuação/reprodução da pobreza e do trabalho dos antecessores, através do amoldamento/treinamento dos filhos de “operários”.

Art. 129 – À infância e à juventude, a que faltarem recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às

suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais. O ensino prevocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. (...) É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo poder público. (COSTA, 2002, 42)

A obrigatoriedade do ensino permaneceu, entretanto, a gratuidade da escola pública abriu-se para a “caixa escolar”, com o objetivo de manter os “necessitados” pelos estudantes cujo orçamento comportasse este fim. Ou seja, a responsabilidade do Estado, pelos “demais”, passou a eles mesmos. Com efeito, os “demais” ficaram responsáveis, não apenas pela produção das riquezas da nação, mas também pela manutenção de si próprios no espaço escolar, um importante passo para a meritocracia.

Art. 130 – O ensino primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar. (COSTA, 2002, 42)

O adestramento dos corpos e os trabalhos manuais se apresentavam como dispositivos de controle dos “demais”, não somente no espaço escolar, mas também em programações anuais cujo objetivo imperioso se justificava pela manutenção da ordem e progresso da nação. Em nome do desenvolvimento nacional, os passos dos “demais” seriam controlados em todos os níveis.

Art. 131 – A educação física, o ensino cívico e o de trabalhos manuais serão obrigatórios em todas as escolas primárias, normais e secundárias, não podendo nenhuma escola de qualquer desses graus ser autorizada ou reconhecida sem que satisfaça aquela exigência. Art. 132 – (...) organizar para a juventude períodos de trabalho anual nos campos e oficinas assim como prover-lhes a disciplina moral e o adestramento físico, de maneira a prepará-la ao cumprimento dos seus deveres para com a economia e a defesa da Nação. (COSTA, 2002, 42)

Em síntese, além de instituir a escola para os pobres e legitimar a reprodução/perpetuação da pobreza pelo trabalho, esta Constituição foi abrindo espaço para a não gratuidade do ensino, através da “caixa escolar”. Extremamente regulador, este conjunto de dispositivos legais instituiu o controle sobre os filhos dos “demais”,

legitimando o amoldamento desta nova geração para a manutenção da “ordem”, respaldado pela moral. O esforço pelo controle suscitou, em 1939, o Decreto-Lei 1.202 (08/04/1939), com o propósito de estabelecer também nos símbolos cívicos o cunho pedagógico. Assim, o Artigo 53 do referido Decreto, recomendou que bandeira, hino, escudo e armas nacionais fossem, obrigatoriamente usados em todos os Estados e Municípios em lugar de destaque, sendo proibido o uso de outros “símbolos de caráter local”. Nas escolas, o Artigo versava que:

***Parágrafo único** – Todas as escolas, públicas ou particulares, são obrigadas a possuir em lugar de honra, a bandeira nacional, e prestar-lhe homenagem nos dias de festa oficial. Igual dever incumbe a todos os estabelecimentos da administração pública ou que exerçam funções delegadas do poder público.*
(COSTA, 2002, 44)

A Carta de 1937 teve quase uma década de vigência, quando o final da Segunda Guerra Mundial encerrou também a ditadura varguista, uma vez que o Brasil participara do embate, ao lado das “forças vencedoras em nome da democracia”. Ainda no final de seu mandato, Vargas, na tentativa de manter-se no poder, publicou lei constitucional (nº 9, de 28/02/1945), regularizando eleições para o mesmo ano, assinalou para o início da anistia política, abriu espaço ao pluripartidarismo, todas estas medidas em nome da redemocratização do país que objetivavam, de fato, a manutenção da política populista adaptada à nova demanda social. Ainda assim, as decisões emergenciais não surtiram o efeito almejado. “A 2 de dezembro de 1945, foram eleitos os deputados e senadores que formariam a Assembléia Constituinte incumbida de elaborar a Constituição, que seria promulgada a 18 de setembro de 1946”.

Na Constituição de 1946, os auto-nomeados “representantes do povo brasileiro, sob a proteção de Deus” registraram que “todo poder emana do povo e em seu nome será exercido”. Como caráter inovador quanto à educação, em seu Artigo 5º, alínea “d”, a nova Carta estabeleceu como competência da União legislar sobre “as diretrizes e bases da educação nacional”, o que mais tarde se converteria na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Menos centralizadora, ampliou autonomia aos Estados, estabelecendo percentuais de investimento educacional para cada esfera, especificando também que “os Estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino (Art. 171)”. Manteve o ensino primário “oficial e gratuito para todos” bem como o mesmo ensino em “empresas industriais, comerciais e agrícolas” destinados tanto para os servidores quanto para os seus filhos.

Esta Constituição estipulou em seu Artigo 168, (Capítulo II – Da Educação e da Cultura), alguns princípios no tocante ao professorado. Enfatizou que as empresas industriais e comerciais se responsabilizariam, obrigatoriamente, pela aprendizagem de trabalhadores menores, respeitados os direitos dos professores sem, contudo esclarecer quais seriam estes direitos, suscitando dúvidas também quanto à aprendizagem dos trabalhadores menores, se se relacionava apenas à escolarização primária, ao treinamento profissional ou a ambos. Manteve o ensino religioso facultativo e estabeleceu que “para professores do ensino secundário e superior, oficial ou livre, exigir-se-á concurso de títulos e provas. Aos professores admitidos por concurso de títulos e provas, será assegurada vitaliciedade”. É nítido que este princípio não incidiu sobre os professores primários, ficando os mesmos e o ensino básico sem a devida atenção. Não é sem razão que o Artigo 174, da Constituição de 1946, determinou como “dever do Estado” “o amparo à cultura”, especificando em seu “Parágrafo Único” que “a lei promoverá a criação de institutos de pesquisa, de preferência junto aos estabelecimentos de ensino superior”. Se por um lado, o contido neste “Parágrafo” caracterizou avanço para a época, por outro, permaneceu o descaso com a educação básica, nesta perspectiva, incidindo sobre o professor primário. Ainda em relação ao professorado, a Constituição manteve as condições legais para acumulação de cargos, já estabelecida anteriormente e, o Artigo 35, (Título IX – Disposições Gerais), trouxe, como fato novo, a formação de uma “comissão de professores, escritores e jornalistas” para que opinassem sobre a “denominação do idioma nacional”.

No que diz respeito aos “demais”, o Artigo 172, modificou a “caixa escolar” por uma outra forma de manutenção dos “alunos necessitados”, ainda assim, suscitando dúvidas quanto à efetivação. A lei dispunha que “cada sistema de ensino terá obrigatoriamente serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar”. A determinação não especificou como seria esta “assistência educacional”, que investimento deveria ser feito e por qual esfera, além de não ter explicitado também, a qual eficiência escolar se referia. Segundo COSTA (2002), a Constituição de 1946 recebeu inúmeras emendas, tendo sido modificada ainda por quatro vezes, depois do golpe de 1964, antes de ser substituída pela de 1967. Para este autor

Vários fatos marcaram o período compreendido entre 1946 e 1964: a intervenção em sindicatos, a cassação de deputados e o rompimento de relações com a URSS durante o governo Dutra; a volta de Vargas pelo voto popular e a crise política que o levou ao suicídio em 1954; o

desenvolvimento industrial e o amplo programa de obras públicas do governo Juscelino Kubitschek; a eleição e a renúncia de Jânio Quadros, a posse tumultuada de João Goulart e a instalação do sistema parlamentarista de governo, o retorno do sistema presidencialista, por meio de plebiscito realizado em janeiro de 1963, o programa de reformas sociais do governo e sua deposição pelo golpe de 31 de março de 1964. (COSTA, 2002, 17)

A partir do golpe, a Constituição de 1946 manteve-se com emendas e alterações efetivadas até a “eleição indireta para presidente da República”, ocorrida em 1966. Este período histórico foi marcado pelo autoritarismo, “pela supressão de direitos, por perseguição policial e militar, tortura”, censura da liberdade de expressão e institucionalização do bipartidarismo, dentre outras. Neste clima turbulento, o Congresso aprovou a Constituição de 1967. “O Congresso Nacional, invocando a proteção de Deus”, manteve na letra da lei que “todo poder emana do povo e em nome dele deve ser exercido”. Sob a alegação de representar a vontade do povo, o Congresso determinou como competência da União o estabelecimento dos “planos nacionais da educação e da saúde”, bem como a legislação sobre diretrizes e bases da educação nacional, incluindo “normas gerais sobre desportos”. Vedou subvenção para cultos religiosos, ressaltando colaboração “de interesse público”, “notadamente no setor educacional”.

No âmbito do professorado, manteve o “direito” à acumulação de cargos, além da permissão para outros profissionais concorrerem para a docência. Além disso, reiterou o já estabelecido na Constituição de 1946, quanto à “prova de títulos e concurso público”, para o magistério de grau médio e superior, relegando disposições para professores do ensino primário.

Apesar das Cartas, até então mencionadas, não dispõem especificidades sobre o professorado primário, em todas elas, os analfabetos foram expressamente proibidos de participação no processo eleitoral. Se a leitura e a escrita eram pressupostos para inclusão na cidadania ativa, as Constituições legitimaram a exclusão do processo “não casualmente para 85% da população brasileira de então”, majoritariamente, “os negros, ex-escravos ou seus descendentes”, permanecendo esta exclusão instituída até 1986, conforme as considerações de MENEZES (2001). Esta observação revela um profundo distanciamento entre o “discurso pedagogizante” de erradicar-se o analfabetismo no país, para efetiva participação popular na vida econômica e política do país, visto ser para o povo e por este que o poder emana, e a legitimação do direito. O fato do professorado primário, alfabetizador por profissão, não ser contemplado no dispositivo, dá mostras do quanto a universalização da educação

básica para os “demais”, portanto, não fazia parte das preocupações reais das elites dirigentes.

Embora tenha preconizado que a “educação é direito de todos e será dada no lar e na escola”, esta Carta (1967) segue como as anteriores, abrindo espaço ao privado, ressaltando, em seu Artigo 168, que: “§2º - Respeitadas as disposições legais, o ensino é livre à iniciativa particular, a qual merecerá o amparo técnico e financeiro dos Poderes Públicos, inclusive bolsas de estudo”. Se garantiu o ensino dos sete aos quatorze anos, obrigatório e gratuito aos “demais”, em estabelecimentos públicos, assegurou, também, o investimento da verba pública nos espaços educacionais particulares. A inclusão do quesito “bolsa de estudos” faculta ambigüidade porque, se configurou incentivo aos “demais” para ascenderem à educação, no âmbito privado e/ou superior ao nível primário, também cobrava destes o ressarcimento do recurso. Não deixou claro como e se retornaria a verba pública investida no ensino particular, entretanto, para os “demais”, a perspectiva de avanço na educação formal implicaria no retorno desta verba, caso a bolsa de estudos fosse utilizada. No item III do Parágrafo Terceiro, referente ao Artigo supra citado (168), fica explícita a intenção de o Estado eximir-se da garantia do ensino para os “demais”, em outros níveis que não o primário.

III – o ensino oficial ulterior ao primário será, igualmente, gratuito para quantos, demonstrando efetivo aproveitamento, provarem falta ou insuficiência de recursos. Sempre que possível, o Poder Público substituirá o regime de gratuidade pelo de concessão de bolsas de estudo, exigido o posterior reembolso no caso de ensino de grau superior. (COSTA, 2002, 63)

Em que pese o “milagre econômico” do período, vários segmentos da sociedade demonstravam a insatisfação com o regime ditatorial. Entre greves, passeatas, repressão e tortura caracterizando o espírito da época, emergiu o Ato Institucional número 05 (13/12/1968), enrijecendo sobremaneira uma política que sequer apresentava a flexibilidade como premissa. Com este Ato, dentre outras medidas, fechou-se o Congresso e cassaram-se mandatos políticos, objetivando o controle dos “fatos perturbadores da ordem”. O Artigo Sexto, do referido Ato Institucional, determinou que as garantias de vitaliciedade, inamovibilidade e estabilidade, instituídas na Constituição de 1967, ainda mantida durante este período, estariam suspensas.

Este panorama das Constituições brasileiras, de 1924 a 1967, permite algumas considerações, sendo a primeira relacionada com a possibilidade de identificar o pensamento das elites dirigentes quanto à educação instituída como desejada para o

povo brasileiro. Se em 1852, o Relatório Gonçalves Dias mencionava o constrangimento dos “demais”, em “ombrear-se” com os escravizados, integrantes daqueles, no aprendizado de ofícios mecânicos, as Constituições até então estudadas não apresentaram especificidades em relação à população negra, salvo esta última, (1967). Em seu Capítulo IV (Dos Direitos e Garantias Individuais), Artigo 150, Parágrafo Primeiro, mencionou que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de sexo, raça, trabalho, credo religioso e convicções políticas. O preconceito de raça será punido pela lei”¹⁶.

A educação básica não teve sua universalização assegurada na prática, apesar das inúmeras discussões, demonstrando forte distanciamento entre a lei e a sua efetivação. O professorado em geral e os alfabetizadores em particular, não tiveram destaque no que se refere à regulamentação profissional, em que pese a exclusão dos analfabetos do processo eleitoral, durante longa data.

Em relação aos “demais”, a legitimação da escola para pobres como condição objetiva de reprodução/perpetuação da pobreza pelo trabalho dos que antecederam estes “demais”, talvez tenha sido o mais perverso projeto institucionalizado. Isto porque, os responsabilizou individualmente pelo sucesso/fracasso intelectual e econômico pessoais, além de imputar-lhes a “digna” e “fecunda” obrigação de contribuir com a produção de riquezas e do conseqüente “desenvolvimento” do país.

Esta simples abordagem de dispositivos legais permite identificar alguns aspectos do que, de fora, constitui a escola pública no período compreendido entre antes do nascimento das mulheres negras, nascidas na década de 1930, depoentes do presente trabalho, até o exercício da docência das, então, professoras negras. Esta escola constituída de fora para dentro tem seu movimento contrário, enquanto constitutiva da sociedade e, neste sentido, o depoimento das professoras negras, formadas nesta escola de fora para dentro, visa a contribuir com a construção do conhecimento sobre o que de dentro constitui esta mesma escola.

Com efeito, as leituras mencionadas permitem interpretar que, desde tempos remotos, a educação sempre esteve na pauta das elites dirigentes do país, enquanto discurso, entendida como necessária, mas perigosa. Com o advento da República particularmente, as professoras primárias, embora agentes do progresso da nação,

¹⁶¹⁶A lei 1.390, de 03/07/1951, conhecida como Afonso Arinos incluiu “entre as contravenções penais a prática de atos resultantes de preconceitos de raça ou de cor”. Foi assinada por Vargas na mesma data, tendo em seu artigo nono, a informação de que entraria em vigor, a partir de 15 dias após sua publicação.

tiveram parca ou praticamente, nenhuma menção nos dispositivos constitucionais. Contraditoriamente, a instrução, ainda que perigosa, estabeleceu-se como necessária ao país cujo ideal nacionalizador propalava a educação como veículo de cidadania, capaz de disseminar o progresso e o sentimento de nacionalidade, vigentes nos países vistos como desenvolvidos e ilustrados. MULLER (1999)¹⁷, em sua pesquisa sobre “a construção da nação no Brasil e a constituição da categoria profissional do professorado primário, privilegiando os vieses de gênero e raça”, incidindo sobre a composição étnica do professorado brasileiro na Primeira República, alude à importância da escola primária na “construção da identidade e do sentimento nacional”. Por intermédio da escola, a professora primária protagonizou a disseminação dos rituais cívicos e dos símbolos pátrios, dentre outros, no processo de construção da nação. Em sendo assim, desde a Primeira República, a professora primária foi importante agente do progresso nacional.

Inegavelmente, a população negra teve alijada a perspectiva de ascensão social, pelo processo excludente no qual se constituiu a nação, além de ter conformado, majoritariamente, o conjunto dos “demaís”, para os quais a educação foi legitimada, objetivando a perpetuação da pobreza e a reprodução do trabalho dos que antecederam estes “demaís”. É fato também que os descendentes de africanos escravizados, integrantes dos “demaís”, configuraram um “problema” para a estruturação do país, correlacionado à educação tanto no período da escravidão quanto no pós-abolição e, neste sentido, a saída encontrada para um projeto de nação brasileira, consubstanciou-se pelo enquadramento dos mesmos à margem do processo. O trabalho de SLEMIAN & PIMENTA (2003) sobre a “independência” do Brasil sustenta esta consideração, na medida em que alude ao acontecimento como fruto de iniciativas conservadoras e revolucionárias. Enquanto Estado, consolidou-se atendendo interesses parciais e, como nação, o Brasil emergiu sob “referência igualmente parcial e excludente, alijando da nova “família” escravos e índios e, em certa medida, os homens livres e pobres, deliberadamente rejeitando a identificação, com uma mesma denominação, do conjunto social sob poder do Estado brasileiro”. Logo, a proposta nacional “dominante”, excludente correspondeu, historicamente, ao lugar dos descendentes de escravizados no presente, configurado pela desigualdade sócio-racial, intelectual e econômica. Esta lógica histórica reafirma a idéia de que as desigualdades atuais têm relação com a história na sua constituição. Sob esta linha de raciocínio, se não fazia parte do projeto de

¹⁷ A pesquisa desta autora será referendada no capítulo 3.

nação pensado pelas elites dirigentes, a inclusão de índios e negros e, se o país foi desde o princípio, idealizado sob um modelo excludente, a referência à mulher negra não seria diferente. Sendo assim, é oportuno mencionar trabalho sobre “introdução histórica ao estudo da mulher negra no Brasil”, de GIACOMINI (1988). Sua investigação revela a opressão feminina como generalizada no conjunto social, entretanto, aponta divisores importantes no que tange a ser mulher e ser mulher negra, informando que existe uma complexidade na “condição feminina” quando se articula esta à etnia. A reforçar as determinações históricas refletidas no presente, em relação às mulheres negras, a autora assevera que

A desmistificação dos papéis atribuídos à mulher escrava leva-nos quase que diretamente a um questionamento do discurso dominante sobre a condição da mulher negra em nossos dias. Como não pensar na negra assalariada, enquanto empregada doméstica, quando se discute que ao escravo era negada a possibilidade de uma vida privada? Como não pensar na babá negra de hoje, que cuida dos filhos da mulher branca burguesa ou pequeno-burguesa, enquanto os seus próprios filhos ou não existem ou percorrem soltos morros e ruas de nossas cidades? A escravidão acabou, mas a presença de suas heranças no bojo das relações burguesas e capitalistas manifesta uma vez mais essa imensa capacidade que têm as classes dominantes, de todos os períodos históricos, de incorporar, até onde for possível aos privilégios que lhes são próprios os privilégios de grupos dominantes anteriores. (GIACOMINI, 1988, 89)

Se trabalhos de menor prestígio social foram, historicamente, estabelecidos para os “demais” e, especificamente para a população negra, a menção de GIACOMINI (1988) à “empregada doméstica” e “babá” cumprem a determinação para mulheres negras.

Não obstante, como então mulheres negras, portanto descendentes de escravizados, ascenderam à condição de educadoras? Que prováveis obstáculos enfrentaram? Em que medida é possível afirmar que articularam estratégias de reversibilidade à reprodução do trabalho realizado pelas que as antecederam? Contraditoriamente, as mulheres negras, depoentes desta investigação, transitaram na contramão desta lógica e inseriram-se no mercado de trabalho, cuja prática diferiu significativamente do previsto, haja vista terem exercido função intelectual. Por que estas mulheres e não outras? O que pode ter contribuído para construírem uma trajetória distinta?

Para responder estas questões, o presente trabalho avança com a seguinte estrutura, além deste subitem que se encerra e que compõe o capítulo 1, já descrito: Capítulo 2 - Mulheres Negras: trajetórias sociais e escola; Capítulo 3 - Professoras negras:

(Re)construindo a profissão; Considerações Finais e Referências. Antes, porém, para conclusão deste Capítulo 1, se faz necessária uma breve reflexão em torno da contextualização da educação escolar em Santa Catarina e os apontamentos acerca da metodologia de pesquisa.

1.2– Contextualizando a educação escolar em Santa Catarina

As leituras, referendadas no item 1.1 objetivaram uma elaboração panorâmica da educação em nível nacional, pensada pelas elites dirigentes para a população brasileira, privilegiando alguns aspectos contidos nas Constituições de 1824 a 1967. O propósito neste item 1.2 baseia-se em identificar o quanto a perspectiva nacional da instrução pública refletiu-se no locus de formação das depoentes desta pesquisa. Tratando-se de uma grande síntese da história da educação de Santa Catarina, incidindo sobre os períodos Imperial e Republicano e por focar o aspecto jurídico, a opção por FIORI (1991) foi entendida como coerente, em função de também vincular-se à legislação. Vale ressaltar que, o destaque ao período de 1930 a 1970 deu-se por indicação do tema, na medida em que as questões a serem respondidas incidirão sobre o período compreendido desde o nascimento à vida profissional das depoentes. E, neste sentido, faz-se oportuno tecer algumas considerações sobre periodização. Sob a ótica do tempo e contexto, XAVIER (2001), em seu balanço sobre as tendências nos trabalhos apresentados no I Congresso Brasileiro de História da Educação, em novembro de 2000, no Rio de Janeiro, indica como particularidade deste campo disciplinar “o tempo na história da educação” e o “resgate da memória em outros termos”. Quanto a este último, será referendado no subitem 1.3, entretanto, sobre o “tempo”, a autora relata que dos 231 trabalhos apresentados, 20% não faziam menção ao recorte temporal, em grande medida, remetendo ao presente e apenas 06 (seis) aludiam ao período colonial, revelando, segundo ela, pouco interesse pelo período. Contudo, um expressivo número de trabalhos relacionados ao Século XIX, em detrimento dos anos 1920 e 1930, demonstraram que

De uma maneira geral, os educadores estão interessados em compreender as especificidades da gênese do desenvolvimento da escola pública, a partir do século XIX, observando como este modelo escolar articula-se ao processo de constituição da esfera pública em nosso país, de secularização da cultura e de progressiva especialização do campo educacional, consoante um projeto de construção da nacionalidade. (...) Podemos supor que este aspecto seja revelador, também, da crescente autonomia alcançada pelos historiadores da educação em relação aos marcos monumentalizados por protagonistas e intérpretes de uma certa memória educacional em nosso país (...) Tal tendência traduz um esforço teórico articulado à busca racional de parâmetros elucidativos da gênese e desenvolvimento de nossos sistemas de educação (formal ou informal) assim como expressa um movimento de revisão da própria historiografia da educação brasileira. (XAVIER, 2001, 224, 225)

As considerações desta autora remetem à interpretação do contexto e consequentemente da datação, sob dois enfoques. O primeiro, diz respeito a ser fundamental a localização do tema no espaço e no tempo, sob pena de descaracterizar-se sua historicidade. E, o segundo, relaciona-se com a importância de se estudar, mais fundamente, o processo de constituição da história da educação, rompendo, assim, com a cristalização de datas históricas. Esta interpretação justifica a necessidade de alguns recuos temporais, por vezes necessários, para sustentar argumentos sobre determinações históricas. A análise de XAVIER (2001) sobre a quantidade de trabalhos que não privilegiaram os anos vinte e trinta, prática comum anteriormente, aponta para a desconstrução do marco inaugural da educação pública em nosso país. Embora levando em conta a relevância de suas reflexões, o privilégio pelos anos trinta deu-se, primeiramente, por indicação do tema. Ademais, o estudo de alguns aspectos das Constituições permitiu o entendimento da educação pública, enquanto sistêmica, a partir da década de 1930, sendo também a partir deste período que o Brasil começa a viver as tensões da modernidade com maior vigor. Estas razões justificam o privilégio do período compreendido entre 1930 a 1970, em que pesem alguns recuos porventura mencionados.

Resgatando aspectos da história educacional catarinense, FIORI (1991), ao abordar o período Imperial, afirma o ensino público catarinense como “precário e rudimentar”, tendo sua primeira lei (Lei nº. 35, de 14/05/1836) estabelecida depois do Ato Adicional de 1834, que, no âmbito nacional, tratou da descentralização do ensino público. Sua análise evidencia o problema educacional no Estado, análogo ao do país, qual seja, a deficitária formação docente e a precariedade das escolas. A “Escola Normal de Primeiras Letras de Desterro” habilitou, em 1844, 13 professores com a incumbência de atuarem nas 18 escolas públicas de “primeiras letras” e em algumas

particulares, para o atendimento de uma população “avaliada em mais de 72000 almas”. Esta população ampliou-se em pouco tempo e, para contemplar as necessidades vigentes, foram indicados sete diretores municipais e quinze paroquiais para inspeção e fiscalização, tanto das escolas quanto dos professores. Apesar do cargo não ser remunerado, o poder dos diretores passou a ser também um problema, por tratar-se de “atraente meio de utilização política da instrução pública”, passando a função, exclusivamente, ao controle das Câmaras Municipais, o que também não surtiu o efeito desejado.

Logo, em 1854, através da Lei 382, a inspeção centralizou-se em um diretor geral das escolas de instrução primária, auxiliado por vários subdiretores, todos indicados pelo Presidente da Província. Esta medida, segundo a autora, resultou em “um certo progresso” na educação da Capital, comparativamente ao interior da Província, cuja parca frequência discente ocorria em razão do “pouco interesse dos pais e professores”, além da necessidade do trabalho das crianças para o sustento das famílias, aliada à distância entre as poucas escolas e as residências dos “demais”.

Quanto ao acesso à escola pública primária, FIORI (1991) assevera que “os professores públicos tinham a obrigação de aceitar os que se apresentassem para aprender, exceto portadores de moléstias e os escravos”. Esta autora referenda a escassa incidência de escravizados na região que em 1857, “numa população de 111099 almas, eram escravos pouco mais de 16% da população total”. A política imigrantista fomentada nacionalmente, incidiu sobre Santa Catarina, alterando a realidade populacional em 1866, para 107671 habitantes nacionais e 11510 “não brasileiros”, sem esclarecimentos quanto à inclusão dos escravizados, se como nacionais ou estrangeiros. Esta ampliação de “não brasileiros” alterou quantitativamente, as escolas particulares nas zonas colonizadas, num total de 14 para as 67 públicas.

A Resolução de 1854, vigente por mais de uma década, defrontava-se com problemas já conhecidos de formação docente, carência na habilitação de pessoa para o cargo de diretor geral e, com a imigração, esbarrava-se também com o dilema do professor “a religião católica” encontrar limite no crescimento das colônias alemãs. Outra lei (nº. 620, de 04/06/1869) estabeleceu-se para resolução da pendência, em que pese sua ineficiência, culminando na dissonância com a uniformização do ensino, idealizada nacionalmente, haja vista não prever a obrigatoriedade da instrução primária.

Em 1872, nova lei (685, de 24/05/1872) extinguiu a Inspeção Geral da Instrução Pública e, a persistirem os problemas, agora a justificativa se respaldava na

extinção do referido órgão. Em 1874, com 96 escolas públicas primárias e uma população estimada em 159972 habitantes, “somente 21.972 pessoas sabiam ler e escrever (14%) incluindo-se nessa cifra 46 escravos”. Em 1874, mais uma lei (nº. 699) instituiu a obrigatoriedade do ensino primário em Santa Catarina e, como letra morta, foi substituída pela de 1875, que também incidia sobre o vencimento do professorado, entretanto, novamente o distanciamento entre a lei e a sua efetivação seguiu seu curso no Estado.

Em 1879, fez-se determinação o Ato de 29 de novembro, em consonância com a esfera nacional, instituindo o “concurso para provimento de cadeiras, a vitaliciedade e inamovibilidade do professor (dadas certas circunstâncias), a liberdade e a secularização do ensino”. Se o ensino da religião católica deixou de configurar um problema, persistia a deficiência na formação docente, passando esta ao centro do problema da instrução pública catarinense. A uniformização do ensino em língua vernácula também se converteu em problema para a instrução primária em Santa Catarina. E, no impasse entre o cumprimento da lei e o aspecto pedagógico, o ensino em língua nacional para filhos de imigrantes ficou sem solução “até o fim do período imperial”, permanecendo, também, a escola pública catarinense como problema. No final do Império, FIORI (1991) informa que a instrução era pouco valorizada pelas famílias catarinenses, importando a elas, no máximo, o fato dos filhos saberem ler e escrever, condição que já ultrapassaria a dos pais. Além do aspecto cultural da população, a estrutura da instrução, considerada precária, não estimulava o seu desenvolvimento. O Cônego Joaquim Eloy de Medeiros, quando do exercício do Poder Executivo, referendou o trato com a educação como passível de sucessivas reformas, “sem aguardar os resultados das últimas, convertido em instrumento político; sem uniformidade, sem plano, sem garantias”. Como conclusão, entendia ele não ser a falta de estabelecimentos o problema na instrução pública, haja vista, em 1889, contar com “159 escolas primárias, embora 45 não estejam providas”. O problema estaria, sim, no envolvimento político partidário a criar a “lei de ocasião” para satisfazer os interesses de “determinados indivíduos”, aliado à falta de habilitação “da quase totalidade dos professores” e à de fiscalização.

A exemplo do panorama nacional, a instrução pública, quanto a sua universalização, esteve na pauta de discussões dos dirigentes catarinenses, caracterizada como problema, sendo, neste período, alvo de sucessivos expedientes legais sem, contudo, atingir o objetivo propalado. Quanto aos “demais”, particularmente à

população negra, no período compreendido entre 1854 a 1874, FIORI (1991) faz três referências. Primeiro, informa que escravizados eram impedidos do acesso à instrução por força de lei; depois, alude a 46 indivíduos deste segmento nos 14% da população alfabetizada do Estado e; finalmente, indica serem “apenas” 16% do total da população catarinense. E, sem solução, a instrução pública, enquanto problema, adentrou na nova ordem de valores políticos e sociais, instaurada a 15 de novembro de 1889, com a proclamação da República.

A primeira república caracterizou-se pelas idéias republicano-democráticas pautadas “no governo do povo mediante o direito do voto”. Esta nova ordem política promoveu o chamamento da educação para sua concretude. Em outras palavras, para o exercício do voto seria necessário que a população acessasse a educação formal e, neste sentido, a democratização do ensino, enquanto discurso, passou a ter relevância na preocupação das elites dirigentes. O governo catarinense reconhecia o quadro “desolador” da instrução pública, conforme palavras do secretário de Estado José Teixeira Raposo, no ano de 1899

(...) não tem havido o menor cuidado em distribuir aquelas [escolas] e habilitar estes [professores] de modo o mais conveniente às exigências do serviço. (...) Distribuir mal muitas escolas, prover nas diversas cadeiras professores incompetentes, é disseminar a ignorância e quiçá aniquilar disposições que só o mestre sabe desenvolver (...) Temos ainda a infelicidade [a instrução pública] a classe de professores interinos que, em exames que requerem e que lhes garantem uma cadeira, limitam-se a provar que sabem ler... por cima e contar até dez ... pelos dedos. (FIORI, 1991, 77, 78).

Nos anos iniciais de 1900, segundo a autora, ampliavam-se o número de escolas e de alunos, sendo que estes últimos, de 4970 em 1906, passaram a 6707, em 1909. Se cresciam as escolas e o número de alunos, o problema da instrução passou novamente, a ser interpretado pela “incompetência da grande maioria dos docentes”, aliado à falta de fiscalização séria, atribuída à vinculação político-partidária, pois os “Inspetores Escolares só conseguiam ser nomeados mediante o apoio dos chefes políticos locais. Assim, estavam sujeitos às conveniências políticas e utilizavam-se de suas atribuições profissionais, no jogo dos interesses partidários”.

Para minimizar a deficiência da instrução pública catarinense, frente à nova ordem, algumas medidas foram tomadas, no sentido de promover a reorganização do ensino, através de dispositivos legais, procedimento não distinto do utilizado no período Imperial, tampouco da esfera nacional. A falta de um projeto de educação, em nível nacional, tinha seus reflexos no Estado, permitindo a sucessão de reformas e, assim,

estas seguiram seu curso no governo Manoel Joaquim Machado, em 1892; nas “modificações planejadas” no governo Hercílio Pedro Luz, em 1894; e na reestruturação no governo Gustavo Richard, em 1907, sendo no governo Vidal Ramos, em 1911, que a educação catarinense passou, de acordo com FIORI (1991), por mudanças significativas que perdurariam até a década de quarenta, aproximadamente.

Em 1911, Orestes Guimarães, a convite do governador, realizou Reforma no ensino catarinense a partir do modelo paulista de ensino público. Contudo, este modelo nacional, referência por ter “os métodos de ensino reconhecidos como mais aperfeiçoados”, foi estabelecido sob a batuta do dedo estrangeiro, na figura da professora americana “Miss Márcia Browne”. FIORI (1991) indica que de 1911 até 1940, a educação pública, em Santa Catarina, seguiu este modelo, razão que suscita seu detalhamento, em virtude de incidir sobre o período discente das depoentes do presente trabalho.

Com aceitação do convite, a responsabilidade de Orestes Guimarães passou não somente por reorganizar um sistema, mas pela necessidade de “criar um sistema educacional”, entretanto, como o educador já conhecia a realidade da instrução pública catarinense, seu plano educacional foi “organizado e meditado, em todos os seus múltiplos complexos aspectos”. Anteriormente, as reformas iniciavam pela estrutura administrativa e a diferença desta, de acordo com a autora, estaria no fato de iniciar-se pelas escolas, conferindo a Orestes Guimarães, originalidade. Seria possível também, conferir-lhe criatividade no tocante ao âmbito econômico, porque as condições financeiras de Santa Catarina eram consideravelmente, inferiores às de São Paulo, Estado cujo modelo estava sendo adaptado. Outra particularidade da ação reformadora, diz respeito ao papel da escola, em relação a uma parcela da população de imigrantes do Estado de Santa Catarina, de promover a “assimilação de populações de origem alienígena – principalmente alemã”. Esse fato, com a participação do Brasil na primeira guerra mundial em 1917, e, conseqüente consideração da “Alemanha como país beligerante”, tornou-se, então, um discutido problema político de ordem nacional.

A começar pelos estabelecimentos de ensino, Orestes Guimarães priorizou a Escola Normal, reorganizando “seu programa de admissão ao curso e providenciando-lhe novo regulamento”. Com esta iniciativa “foi reformado seu edifício e mobiliário e criados o museu escolar, gabinete de Física e de Química. O número de horas de atividade escolar foi aumentado, introduziu-se o estudo da Pedagogia e da Psicologia e

um terço de suas aulas deviam ter caráter prático, visando impedir a substituição da reflexão pelo esforço de memória”.

Na época (1911), a exemplo do já existente em São Paulo, foram construídos, em Santa Catarina, para substituição das escolas primárias, os grupos escolares, estruturados com diversas classes de alunos sob a responsabilidade de um professor e “supervisão de um diretor”. Esta condição abriu espaço para “divisão de trabalho, seriação do ensino e economia de instalações pedagógicas”. Ainda que a criação de grupos escolares fosse almejada desde 1904,

...somente em 1911, foram criados os primeiros desses estabelecimentos de ensino, destinados a serem unidades de ensino modelo: Grupo Escolar Conselheiro Mafra em Joinville; Grupo Escolar Jerônimo Coelho em Laguna; Grupo Escolar Lauro Muller em Florianópolis; Grupo Escolar Luiz Delfino em Blumenau; Grupo Escolar Silveira de Souza em Florianópolis, Grupo Escolar Vidal Ramos em Lages; Grupo Escolar Victor Meirelles em Itajaí. Os edifícios desses Grupos Escolares (exceto o da cidade de Joinville) foram construídos especialmente para o fim a que se destinavam e a maior parte de seu mobiliário viera dos Estados Unidos e de São Paulo. (FIORI, 1991,86)

O grupo escolar, montado com móveis vindos de São Paulo e dos EUA, teve o propósito de substituir a tradicional escola primária, na qual não havia seriação do ensino e um mesmo professor ensinava a todos os alunos. Diferença marcante entre o novo do grupo escolar e as “escolas primárias existentes”, além da seriação, um professor por classe e um diretor por grupo, estaria no fato daquele ser construído com fim específico, ao passo que estas se estabeleciam em casas alugadas pelo poder público.

Vale ressaltar que estas últimas eram conhecidas por “escolas isoladas”, localizadas, majoritariamente, na zona rural de Santa Catarina. Como características, FIORI (1991) informa que “nelas só um professor ensinava, no mesmo horário escolar e na mesma sala de aula, a todos os alunos da escola, embora apresentassem diferentes níveis de adiantamento escolar e de anos de escolaridade”. Posteriormente a este modelo escolar, em 1915, surgiram as escolas reunidas, “expressando uma fase do processo de evolução de uma escola isolada em grupo escolar”. Além destas modalidades, a estrutura educacional catarinense comportou as “escolas complementares”, que “objetivavam dar sequência ao ensino ministrado pelos Grupos Escolares e facilitar a formação de professores normalistas – seus egressos podiam matricular-se no 3º ano da Escola Normal. (...) Essas escolas preparavam, efetivamente professores para (...) escolas públicas estaduais de Santa Catarina”.

Enquanto a reordenação da instrução pública se configurava, as escolas estrangeiras faziam frente, por serem mantidas pelas próprias comunidades, por subvenções do Município e auxílio dos consulados, com verbas e “material didático doado por países europeus”. Este fator contribuía, segundo a autora, para a desqualificação da escola pública, deficitária se comparada com as estrangeiras. Contudo, em relação à nacionalização do ensino, de 1911 a 1935, as diretrizes empreendidas por Orestes Guimarães visaram à formação de professores bilíngües para as chamadas zonas de imigração e, com isto, a língua alemã, sobretudo, foi introduzida nos conteúdos a serem estudados, tanto na Escola Normal quanto nas Complementares.

Neste período de vigência da Reforma Orestes Guimarães (1911 a 1935), em que pese a melhoria da instrução catarinense, outras leis foram estabelecidas. Em 1923, no governo Hercílio Luz, foi criada lei (1448, de 29/08/1923), autorizando modificação no calendário escolar e na sistemática de exame para professores “provisórios”. Em 1927, a Capital foi sede da I Conferência Estadual de Ensino Primário que, objetivando a melhoria da qualidade do ensino, deliberou ações legitimadas em 1928, (Lei 1619, de 01/10/1928), a incidir sobre revisão dos programas escolares, sobre a redução dos conteúdos, dentre outros, configurando modificações na Reforma vigente desde 1911. A reorganização da instrução pública empreendida por Orestes Guimarães, proporcionou mudança no quadro comparativo das escolas particulares e públicas quantitativamente, em relação ao professorado e ao corpo discente, fator que, para FIORI (1991), revelava o quanto havia melhorado o nível da qualidade do ensino público de 1915 a 1935, mais especificamente. A ampliação da oferta de escolas, a obrigatoriedade do ensino primário e a formação docente, entre outros fatores elencados na Reforma de 1911, de acordo com a autora, propiciaram acesso à educação formal “às classes menos favorecidas”. Para ela, “esse aspecto, por certo influenciou na estrutura social do Estado, uma vez que a educação facilita mobilidade social ascendente e leva a uma reformulação de status e papéis sociais”.

Em linhas gerais, a reforma de 1911 uniformizou o período de matrícula escolar, ampliou o nível de conhecimento exigido dos candidatos a professor interino, aumentou o controle da instrução escolar, reorganizou administrativa e pedagogicamente, as escolas públicas catarinenses, havendo, portanto, também reorganização didática. Neste sentido, foi providenciado “programa de ensino para as escolas primárias”, aprovado pelo Decreto 587 (22/04/1911) e, no ano de 1914, foi

estabelecido oficialmente, o programa de ensino “para os Grupos Escolares e Escolas Isoladas”.

Sob o ideal de que o ensino deveria “ser lento e progressivo” e de que, a instrução ministrada, primasse pela “uniformidade”, Orestes Guimarães e sua esposa, professora Cacilda Guimarães, palestraram para “o magistério catarinense”, sobre metodologia de ensino, com base nas novas concepções educacionais, nas quais dentre outras, ficou proibido exigir que os alunos “decorassem compêndios ou mesmo apontamentos fornecidos ou ditados pelos professores”. Acreditando que a instrução eficiente deveria ter um único “centro de decisão” na figura do Diretor de Instrução, Orestes Guimarães dotou o cargo de poder centralizador e esta concepção traduziu-se na rigidez disciplinar imposta ao corpo discente, pois “... empregava-se penas disciplinares e normas regulavam até a organização dos recreios e a formatura dos alunos, por altura e dois a dois, antes de entrarem nas salas de aula. Havia, por assim dizer, um clima de normatização militar regulando o funcionamento dos estabelecimentos de ensino”. E, incidiu também sobre o corpo docente, uma vez que “... por volta de 1917, com frequência encontravam-se publicadas nos jornais do Estado, penas de suspensão de professores por faltas relativas ao programa, horário, higiene e disciplina escolar”. Era consenso, entre os líderes políticos, que o “progresso do ensino”, no Estado, devia-se à inspeção escolar. Conforme a autora, este era um cargo de “elevado status” tanto na sociedade quanto “frente ao professorado catarinense”. Não é sem razão que muitos dos que exerceram o cargo tiveram “decisiva atuação política em Santa Catarina”.

Entre esses personagens, Luiz Bezerra Trindade, alguns decênios mais tarde iria assumir a responsabilidade de reformar o ensino catarinense; João dos Santos Areão seria Inspetor Federal das Escolas Subvencionadas pela União; Mâncio Costa e Henrique da Silva Fontes assumiriam, em diferentes momentos históricos, a responsabilidade de dirigir os destinos da instrução pública, sendo que este último seria também o fundador da primeira Faculdade de Filosofia do Estado. Cid Campos teria a atribuição de Secretário do Interior; Altino Flores exerceria importantes cargos relacionados com o ensino e faria parte da Academia Catarinense de Letras. (FIORI, 1991, 99)

Paralelamente a esta estrutura, sob a qual o ensino público catarinense foi-se estabelecendo, a política de imigração propiciou a emergência de escolas para os grupos sociais “alienígenas” e, “grande parte desses estabelecimentos de ensino enquadrava-se como “escola estrangeira”. Nestas, algumas disciplinas eram ministradas em língua estrangeira, ainda que o professor fosse de nacionalidade brasileira”, fator

que não ia ao encontro do ideal de uniformização do ensino, também pautado na língua nacional. FIORI (1991) identifica uma particularidade entre a política educacional catarinense e a pretendida política nacionalizadora, porque “nessa época [1918], os dirigentes da educação de Santa Catarina já vislumbravam que havia nas “ex-colônias italianas, um metódico trabalho de italianização, assim como (...) trabalho de germanização nas antigas colônias alemãs”. A ação das escolas de zonas coloniais, em Santa Catarina, relacionou-se marcadamente, com a sua integração social, entendida “como ajustamento recíproco de grupos de modo a formar uma sociedade organizada”. Em relação à sociedade nacional, na medida em que essas escolas “germanizavam” ou “italianizavam” crianças brasileiras, filhas de estrangeiros, obstaculizavam a coesão social e a homogeneidade cultural objetivada. Entretanto, em relação às comunidades a que serviam, esses estabelecimentos de ensino estimulavam a homogeneidade e a integração comunitária, criando clima favorável a “guetos culturais”, o que gerava preocupação dos Governos. Neste sentido, a “assimilação”, enquanto processo de ordem psíquica, conceituada como “mudança da personalidade realizada pela substituição de combinações de atitudes e valores, por novas combinações de atitudes e valores que vêm a integrar o indivíduo em uma sociedade culturalmente diferente”, foi explicativa da questão. Sob esta concepção, a mudança gradual de sentimentos e atitudes dos estrangeiros, na participação em uma outra cultura seria atingida, na medida em que fossem “perdendo o conjunto de memórias, tradições e relações pessoais” do grupo de origem, adquirindo “padrões, crenças e ideais” para identificação com a nova cultura. Esse processo gradativo levaria à incorporação do indivíduo no novo grupo, “permitindo-lhe partilhar da nova vida cultural” e asseguraria sua “lealdade à ordem política da nova sociedade”. Quanto ao filho do imigrante, a educação deste dava-se com grande frequência, desde o Império, em estabelecimentos de ensino cuja instrução era ministrada no idioma da própria comunidade, geralmente em italiano ou alemão e, muitas dessas escolas, transmitiam valores culturais básicos, inclusive políticos, de outras nacionalidades. Esta situação era gerada pelas dificuldades da formação docente e da comunicação com crianças descendentes de imigrantes, culminando em um não estímulo ao sentimento nacionalista de brasilidade, relevante fator de “integração sócio-política”, do projeto de nação.

De 1911 a 1938, o ensino primário de Santa Catarina sofreu consideráveis modificações, entretanto, a formação docente, enquanto problema, comprometia a unidade nacional pretendida, uma vez que não se afastou em Santa Catarina, os

professores de origem estrangeira, desde que comprovassem habilitação profissional e domínio da língua vernácula. Isto não acontecia em outras unidades da federação, especificamente em São Paulo e Distrito Federal, porque naquelas afastava-se do magistério o professor de nacionalidade estrangeira. Esta condição não se coadunava ao propósito de unidade nacionalista e, assim, na intenção de estabelecer uma espécie de proximidade harmônica entre os ditames da União sem, contudo, descartar a prática educacional que parecia estar dando certo, ficou estabelecido legalmente, através do Artigo 129, que “O ensino particular poderá ser exercido livremente, salvo quando for subsidiado pelos cofres públicos, quer estadual, quer municipais. Parágrafo Único – Neste caso deverá ser sempre ministrado na linguagem vernácula”. A pesquisadora referenda que este dispositivo visava desenvolver na escola de então, um clima de respeito pessoal para com a população escolar “culturalmente marginal” e para com o seu ritmo de assimilação cultural, reconhecendo, contudo, a dificuldade do professorado nacional em lidar com a língua estrangeira. Para ilustrar esta consideração, FIORI (1991) apresenta o relato de um aluno do grupo escolar da cidade de Joinville. Este aluno relembra, entre os fatos dessa época, “as inúmeras crianças que chegavam à escola sem dizer uma palavra na língua portuguesa. A tendência dos alunos “brasileiros” era molestar seus loiros colegas de origem alemã, fazendo-os objeto de brincadeiras e gozações. Mas tal comportamento recebia, do Diretor e professores, forte sanção negativa - em sentido sociólogo – e provocava castigo certo aos reincidentes”.

Ressaltando a especificidade da educação catarinense, FIORI (1991) informa que no ensino público ocorreu uma espécie de aceitação consciente de certos valores culturais vigentes em grupos étnicos de origem estrangeira e, desta forma, foi buscada uma maneira de “harmonização cultural” na perspectiva de estimular, nas escolas destinadas à nacionalização, certos valores e atitudes que não se chocavam com a vida nacional e que eram especialmente, “apreciados” pela cultura germânica: “trabalhos manuais, ginástica calistênica¹⁸, festas escolares e disciplinas semimilitarizadas” Essa particularidade deu à escola catarinense, conforme sua análise, certa ambivalência cultural, não sendo, contudo, conflitante, pois, ainda que a tendência da política educacional estivesse voltada ao envolvimento do professorado, em geral, e, dos inspetores escolares, em particular, com a assimilação de seus grupos sociais de origem estrangeira, havia uma certa flexibilidade. Esta consideração se sustenta nas palavras do Inspetor escolar Adriano Mosimann, por expressarem uma atitude de aceitação de

¹⁸De acordo com o dicionário Aurélio, o termo refere-se a “exercício ginástico para beleza e vigor físico”

valores culturais característicos de populações estrangeiras, sem negar a força de convergência da ideologia nacional: “Não sou partidário no nativismo exagerado e estéril. Penso que se deva permitir aos descendentes de estrangeiros o uso e o cultivo da língua de seus antepassados. Mas, se para eles é crime deixar de venerar a língua e as tradições da velha pátria, não querer aprender a língua brasileira ou desprezar as tradições nacionais, é traição”. Havia uma preocupação significativa com o ensino em língua portuguesa, entendida pelas lideranças políticas como grande instrumento de assimilação a estabelecer nacionalização, porém o ensino ministrado em língua não vernácula dava-se, mais veementemente, nas escolas particulares, embora ocorresse também em algumas públicas municipais.

A reformulação do ensino, em 1911, com algumas alterações, teve vigência até 1935, quando foi empreendida nova Reforma na educação de Santa Catarina, sob orientação do professor Luiz Sanchez Bezerra da Trindade, “fruto intelectual da linha de ação pedagógica de Orestes Guimarães”. Em consonância com o momento histórico, esta Reforma ocorreu sob a “intervenção federal de Aristiliano Ramos”, que considerava ser necessária a “adoção de novas normas para regerem os institutos destinados à formação do professorado para aplicações de novos métodos de ensino”. Uma das conseqüências desta Reforma foi a supressão da Diretoria da Instrução Pública, substituída pelo Departamento de Educação, órgão subordinado à Secretaria de Estado. No que tange aos estabelecimentos de ensino, As Escolas Normais converteram-se em Institutos de Educação abrangendo jardim de infância, grupo escolar, escola isolada, normal primária, normal secundária e normal superior vocacional.

As Escolas Normais Primárias, com um curso de três anos, destinavam-se a preparar professores para as zonas rurais; eram as antigas Escolas Complementares, cujo ensino sofrera modificações curriculares, As Escolas Normais Secundárias, com um curso também de três anos, exigiam que seus alunos fossem egressos das Escolas Normais Primárias. (...)Havia ainda a Escola Normal Superior Vocacional com alunos oriundos das Escolas Normais Secundárias ou que tivessem concluído a 5ª série do Colégio Pedro II, ou outro equiparado a ele. Os egressos da Escola Normal Superior Vocacional, que funcionou apenas nos anos de 1938 e 1939, recebiam um diploma de habilitação para o magistério, de preferência, nos Grupos Escolares e Escolas Normais Primárias. (FIORI, 1991, 122, 123)

A Reforma de 1935 não trouxe grandes inovações ao ensino catarinense, entretanto, de acordo com FIORI (1991), a partir deste ano, a instrução pública inaugurou a liderança alternada dos Inspectores Escolares Luiz Trindade, João dos

Santos Areão e Elpídio Barbosa, ficando os mesmos conhecidos como “santíssima trindade” da educação. Cabe ressaltar que no âmbito nacional, a ditadura varguista instituiu a figura do interventor e se, em 1935, este cargo era ocupado por Aristiliano Ramos, no ano de 1938, Santa Catarina já estava sob o comando de outro Interventor Federal, Nereu Ramos. Este adotou medidas para minimizar o poder de mando da “santíssima trindade”, criando, neste mesmo ano (1938), a Superintendência Geral do Ensino da Secretaria do Interior de Justiça. A esta Superintendência ficariam subordinados “todos os serviços referentes ao ensino, inclusive o Departamento de Educação” e para ocupar a função de superintendente, Nereu Ramos solicitou um educador de São Paulo, com o propósito também de reformar o ensino catarinense. Esta medida, análoga à adotada em 1911, não surtiu o efeito desejado e, em 1942, a Superintendência foi suprimida, retornando o Departamento de Educação. A década de quarenta foi marcada, em grande medida, pelo descompasso entre o ideal escolanovista e a prática docente, sendo o professorado responsabilizado pelo problema da instrução pública, pois, conforme “descrição do Inspetor Escolar: (...) os professores tanto repetiam oralmente o assunto, ou que os alunos o repetissem, até o decorarem; outros ainda davam pontos a decorar (...) eram simples autômatos ou repetidores de lições”.

A empreitada mal sucedida da Superintendência, cujo objetivo era minimizar o poder da “santíssima trindade”, não foi tão importante quanto a permanência do despreparo do professorado catarinense, em relação aos novos métodos, considerado pelo interventor de então, Aristiliano Ramos, justificativa para a Reforma de 1935. Ainda que o problema tenha perdurado, o momento histórico ditatorial e centralizador primava pelo cumprimento de ações pelos Estados, para uniformização do ensino e, para que o Governo Central se cientificasse destas ações, eram elaborados relatórios pelos interventores. Assim, em 1940, Vidal Ramos (interventor federal) elaborou Relatório¹⁹ para o “Presidente da República”, informando as condições do ensino catarinense. Quanto ao professorado, indicou especificidades da categoria, aludindo também para as formas de ingresso e mobilidade inter-estabelecimentos

Professorado Estadual. O ingresso no magistério do Estado e a reversão a ele, assim como as remoções de professores dum para outro

¹⁹ IF – R – 1940 – Relatório exercício de 1940 – Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Presidente da República, pelo Dr. Nereu Ramos, interventor federal no estado de Santa Catarina – pág. 12 e 31 – Arquivo Público de Santa Catarina

01 – idem

02 – ibidem

estabelecimento, continuam a fazer-se por concurso. Instituído em 1936, pôr termo esse processo de seleção à intromissão da política e das preferências pessoais em matéria que só o interesse do ensino deve regular. Os concursos processam-se nas grandes férias, sendo que o de remoção precede ao de ingresso e reversão. As nomeações e remoções são feitas rigorosamente na ordem de classificação, mediante escolha do próprio candidato. As vagas assim não preenchidas são providas internamente até a abertura de novo concurso. Conta atualmente o Estado com 1618 professores, sendo 585 normalistas, 5 ginasianos, 476 complementaristas e 553 não titulados. São efetivos – 1.025 e internos – 593. Complementaristas são os que, além do curso de grupo escolar (4 anos), têm o complementar, o qual corresponde aos dois primeiros anos do curso ginasial; ginasianos os que têm curso completo de ginásio. (01)

Em relação aos estabelecimentos de ensino, o documento oficial menciona o crescimento quantitativo dos grupos no Estado, entretanto, aponta para um distanciamento significativo entre a determinação legal e sua efetivação. O modelo paulista dos grupos escolares como referência de educação foi pensado desde 1904, e, instituído em 1911, pela Reforma Orestes Guimarães. Considerando o período compreendido entre a Reforma (1911) e a elaboração do Relatório (1940), passaram-se, pelo menos, três décadas, reafirmando a pouca importância dada pelas elites dirigentes à educação pública, pensada para os “demais”.

No ano corrente começaram de funcionar mais os grupos denominados Gustavo Capanema, na vila de Getúlio Vargas, município de Harmonia; Santos Dumont, no bairro Garcia, na cidade de Blumenau; Almirante Tamandaré, na vila de Bananal, município de Joinville; Nerêu Ramos, na vila de Santo Amaro, município de Palhoça e Alexandre de Gusmão, na cidade de Bom Retiro. (02)

Este Relatório apresenta, também, o conceito de “categoria” para os grupos escolares, estabelecido pelas elites dirigentes. A relevância deste conceito está na possibilidade de identificá-lo na análise dos depoimentos, facultando, assim, analogia entre o entendimento das elites e dos “demais”, quanto ao seu significado. A quantidade de “classes”, como indicativo da “categoria” do grupo escolar e a existência de apenas dois grupos de “primeira categoria”, permitem inferência, com base na reorganização do ensino catarinense levada a efeito por Orestes Guimarães. A Reforma de 1911, além de ter sido muito lentamente estabelecida, se considerado o período de sua efetivação (1911) e a elaboração do relatório (1940), ao que parece, teve re-significado o conceito de grupo escolar. Naquela ocasião (1911), conforme FIORI (1991), o entendimento deste, enquanto substituto das “escolas primárias existentes”, compreendia estrutura de diversas classes de alunos sob a responsabilidade de um professor e “supervisão de um diretor”, com conseqüente divisão de trabalho, seriação do ensino e economia de

instalações pedagógicas. Não estava contemplada, neste conceito de 1911, a categorização dos estabelecimentos. Esta observação pode ser interpretada, pelo menos, sob dois aspectos, sendo o primeiro, relacionado com distanciamento entre a proposição da Reforma e a sua efetivação, aliado à ocupação geográfica da população, provavelmente desigual, razão que pode ter suscitado a necessidade da categorização. O segundo aspecto vincula-se ao desinteresse das elites dirigentes pela uniformização destes estabelecimentos, por serem destinados aos “demais”, logo, a “categoria” se estabeleceria como fator diferencial, na medida em que, quanto mais próxima da Capital, tanto melhor seria a categorização, ao passo que, quanto mais distante, tanto mais desigual. Esta reflexão faz sentido se considerada a clientela dos estabelecimentos escolares periféricos em relação à da Capital, entretanto fica registrada como especulativa, por necessitar uma investigação mais aprofundada e não ser o foco deste trabalho.

Os grupos são divididos em categorias, consoante o número de classes em funcionamento. Os diretores têm vencimentos fixos e mais uma gratificação correspondente à categoria do grupo. São de primeira categoria os grupos que tiveram 19 a 25 classes; de segunda os de 13 a 18; de terceira os de 7 a 12; de quarta os que tiverem menos de 7. Funcionam atualmente 02 grupos de primeira categoria, 17 de segunda, 29 de terceira e 14 de quarta. Os 02 grupos que funcionam junto aos Institutos de Educação de Florianópolis e Lages não têm categoria, por serem grupos modelos, onde devem praticar os magistrandos. (02)

Ressaltando o já afirmado anteriormente, a década de quarenta, em Santa Catarina, foi marcada pelo descompasso entre o ideal escolanovista e a prática docente, conferindo ao professorado a responsabilidade pelo problema da instrução pública. Nacionalmente, esta década, ao menos até 1945, ainda primava pelo centralismo ditatorial varguista. Na busca de sintonia com a instância federal, o governo local, ainda que sem um projeto sistemático, elaborou o Decreto n. 2.991, (28/04/1944), para solução do dilema, determinando que “a escola nova deveria ser posta em prática pelos professores, imediatamente, revogadas disposições em contrário”. A extinção da Superintendência, em 1942, fez ressurgir o Departamento de Educação que desenvolvia, junto ao professorado, a concepção do “exercício do magistério como missão e não profissão”. Para a autora, este trabalho do Departamento de Educação “desenvolvia entre as docentes um sistema de controle social interno que bloqueava o aparecimento de comportamentos reivindicatórios – especialmente salariais. Pleitear mais alta remuneração ou melhores condições gerais de trabalho soava mesquinho frente à ideologia da missão do professor, caracterizada essencialmente por compensativos de

ordem moral e de realização pessoal”. Cabe lembrar que no Estado Novo, (1937 a 1945), o excesso de centralização e de dispositivos legais objetivava “acentuar a unidade nacional”, com base no ideal moralizador impregnado na Constituição de 1937.

Os reflexos deste ideal também incidiram sobre a educação catarinense, através do formalismo exacerbado na “escrituração escolar com registros minuciosos de matrícula, visitas de inspeção, compras, penalidades infligidas aos discentes, honra ao mérito, resultados de exames finais, registros de diplomas, chamada, diário, atas de reuniões pedagógicas, entre outros. Este padrão de escrituração escolar normatizava a vida escolar e fazia parte do regimento interno dos Grupos Escolares”. Este rigor normatizado da vida escolar recaía também sobre os planos de aula, nos quais, os professores deveriam anotar antecipadamente, as possíveis perguntas dos alunos, proposição que colidia com o ideal escolanovista principalmente, pela impossibilidade de previsão das questões a serem levantadas pelos alunos. Reforça-se assim, o distanciamento entre o rigor normatizado e o Decreto de 1944, (n. 2.991, de 28/04/1944), cujo objetivo expresso era pôr em prática o ideal da escola nova no ensino catarinense. No âmbito da educação pública, a década de quarenta, ainda marcada pela formação precária do professorado primário catarinense, também apresentava como característica uma espécie de tensão ou colisão entre o “acentuado formalismo”, consoante aos ditames federais vigentes e a difícil implementação da escola nova, também objetivada para uniformização do ensino aos moldes da “unidade nacional”.

Em outras palavras, a educação catarinense nos anos quarenta, apresentava uma inadaptação entre o “espírito da escola ativa” e o “centralismo autoritário” da administração escolar. Neste embate, os inspetores escolares tiveram atuação expressiva para aquele último, através da cobrança formal, sendo vistos pelos professores como “enérgicos (...) por sua meticulosidade burocrática”, uma vez que primavam por “aspectos centralistas e autoritários do sistema de ensino”. A corroborar com o dilema estabelecido entre o centralismo administrativo e os princípios da escola nova, estava também o número de imigrantes, no Estado, que por conservarem “ainda, muitos traços culturais da pátria de origem”, obstaculizavam a “unidade nacional”. A constatação deste último aspecto fez eclodir uma “agressiva política de nacionalização do ensino”, ficando a educação primária, exclusivamente, ministrada em língua vernácula para estabelecimentos públicos nas chamadas “zonas de nacionalização”. Nas escolas privadas, a subvenção do governo manter-se-ia, caso fosse obedecida a determinação, sendo expressamente proibido o ingresso de auxílio financeiro de instituições

estrangeiras. O Decreto-lei nº 88, (de 31/03/1938), que enrijeceu a nacionalização do ensino iniciada em 1911, rompeu com a concepção liberal da política anterior, que acatava a assimilação lenta e gradual, convertendo-a em “coercitiva”. A assimilação “coercitiva”, incidindo particularmente, sobre os imigrantes de origem germânica, teve sua radicalização “especialmente após o ano de 1942, quando ocorreu o rompimento das relações diplomáticas entre o Brasil e a Alemanha”. Em síntese, a reforma de 1935, teve vigência até 1946, apresentando neste período, inúmeros problemas no que tange à uniformidade nacional pretendida pelo governo federal. A língua portuguesa, enquanto depositária do ideal nacionalizador, caracterizou-se também como problema, na medida em que havia grande contingente de imigrantes de origem germânica, assim como italianos. Se antes da Reforma, a assimilação lenta e gradual da cultura “dominante” dar-se-ia pela ação de professor bilíngüe, independente da nacionalidade, a partir da ruptura das “relações diplomáticas com a Alemanha”, esta assimilação passou à “coercitiva”, radicalizada por força de lei. A formação docente, enquanto problema herdado desde tempos longevos, também promoveu ações nesta Reforma. Aumento de ginásios públicos e particulares, além da proliferação das Escolas Normais, no bojo da reforma federal do ensino secundário, mudaram a realidade cultural das comunidades “que convergiam inicialmente para os Grupos Escolares e Escolas Complementares”. O ensino primário catarinense manteve-se basicamente, sob a orientação da Reforma de 1911, sendo considerado, na análise da autora, enquanto “intelectualista” “uma boa escola”.

Sob a perspectiva da escola nova, Santa Catarina não tinha “nem escola ativa, nem escola tradicional”, recaindo a responsabilidade, sobre os diretores que não sabiam “aplicar métodos modernos de ensino”. Como consequência, os alunos “eram simples autômatos ou repetidores de lições”. O dilema entre modelo escolar vigente e o pretendido pela escola nova foi matizado em 1942, pelo diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Lourenço Filho, em seu depoimento ao afirmar que Santa Catarina ocupava o primeiro lugar, entre as “demais unidades federadas, quanto aos índices gerais de disseminação do ensino primário”. Seu pronunciamento, respaldado em dados quantitativos, ressaltava crescente número de estudantes matriculados e de escolas criadas, comparativamente à realidade nacional. Embora as considerações de Lourenço Filho tenham sido importantes para justificar o distanciamento entre a escola catarinense e o modelo nacional, em 1946, ocorreu nova Reforma sob a liderança de Elpídio Barbosa, que assumiu o Departamento de Educação do Estado de 1940 até

1950, quando elegeu-se deputado estadual. No decorrer desse tempo, o Departamento de Educação foi transformado e Secretaria de Educação e Cultura e em 1963, Elpídio Barbosa, a convite do governador Celso Ramos, assumiu o cargo de Secretário do referido órgão.

Em 1945, os novos rumos da redemocratização nacional mantiveram a prática política catarinense da busca pela sintonia com as diretrizes da União. A determinação federal, em 1946, da Lei Orgânica do Ensino Primário e Normal previa articulação com os sistemas de ensino dos Estados. É bom lembrar que nos anos trinta, as Escolas Normais formavam profissionais para o magistério. “Ser normalista, então, era possuir um título pouco comum e significava ter recebido onze anos de estudos escolares: quatro anos de Escola Primária, três anos de Escola Complementar e quatro anos de Escola Normal”. A formação docente, enquanto problema, estava agora na pauta de prioridades. Assim, a partir de 1946, com a Lei Orgânica Estadual do Ensino Normal, (Decreto-lei n. 257, de 21/10/1946), “a formação pedagógica passou a ser ministrada por diferentes estabelecimentos de ensino normal: Instituto de Educação, Escola Normal e Curso Normal Regional”. A expansão de escolas normais públicas pelo Estado, já mencionadas por Lourenço Filho em 1942, permitiu a formação no curso Normal “(ensino médio de 2º ciclo)”, com duração de três anos de estudo e destinado a formar professores primários. Contudo, a determinação federal para expansão do ensino médio resultou, em Santa Catarina, no estabelecimento de curso secundário ginasial “(ensino médio de 1º ciclo)”, sob a responsabilidade do Instituto de Educação e das Escolas Normais.

Ampliada a demanda social por formação no ensino médio e, sendo as escolas, inicialmente preparadas, exclusivamente para a formação docente, este quadro afetou a qualidade do ensino ministrado. Em outras palavras, o curso secundário ginasial nas escolas cuja função precípua era formar professores, acabou por imputar a elas a responsabilidade de formar também “escolares que aspiravam a níveis mais elevados de instrução, e que necessariamente não iriam ser professores”. Além do Instituto Estadual de Educação, responsável pela formação de professores primários, para promover a formação pedagógica, “havia também o Curso Normal Regional, destinado a ministrar o 1º ciclo do ensino-normal, em quatro anos de estudo. Esse curso habilitava seus egressos – Regentes de Ensino Primário – a exercerem atividades docentes em Escolas Isoladas e em Escolas Reunidas, mediante concurso”. Com a Reforma de 1946, os Cursos Complementares, oriundos da Reforma Trindade (1935),

foram transformados em Cursos Normais Regionais, destinados a “formar professores para a zona rural, mas a maioria desses cursos localizava-se em (...) centros urbanos; e seu currículo (...) nada tinha de adaptado à realidade regional”. Contudo, estes cursos, embora pouco compatíveis com sua finalidade, contribuíram para “diminuir o número de professores leigos – sem formação pedagógica – em exercício nas escolas catarinenses”. Em 1950, as escolas públicas de formação pedagógica catarinenses tinham segundo FIORI (1991), “1348 alunos nas Escolas Normais (2º ciclo)” e “2.176 alunos nos cursos Normais Regionais (1º ciclo)”.

Em relação ao ensino primário do Estado, a Lei Orgânica adaptou-se às normas da União, através do trabalho elaborado conjuntamente, por professores catarinenses, quais sejam, Luiz Sanchez Bezerra da Trindade, João dos Santos Areão, Antonieta de Barros²⁰ e Irmã Benwarda Michele. “Do estudo desses professores, resultou o decreto estadual n. 298 de 18 de novembro de 1946”, estabelecendo o ensino primário sob duas categorias: Primário Fundamental, para crianças de sete a 12 anos, que “abrangia dois cursos que se sucediam: o Curso Elementar de quatro anos de duração e o Curso Complementar que ministrava um ano de ensino”. E, a segunda categoria seria o Primário Supletivo, destinado aos maiores de treze anos de idade. A Reforma de 1946 regulou o papel dos inspetores escolares, cujas atribuições iam desde orientar e fiscalizar livros de escrituração da escola, até cadernos de exercícios diários dos alunos e trabalhos manuais, tudo em nome da “técnica e eficiência do ensino”.

O ensino primário, em 1946, era ministrado em Cursos Complementares, Grupos Escolares, Escolas Reunidas e Isoladas. Em que pese a Reforma de 1911 instituir como modelo o Grupo Escolar, no Estado o número de escolas isoladas e reunidas ainda era superior, quantitativamente. Se dos grupos escolares era esperada uma educação “mais completa e integral”, as escolas isoladas e reunidas, que proliferaram nas décadas de quarenta e cinquenta, disseminavam uma educação desigual, se comparada ao esperado pelo grupo escolar, na medida em que “a escolinha da roça, à guisa de escola de penetração, [foi] preenchendo a sua finalidade alfabetizadora”, mormente sob a condução de educadores(as) formados(as), majoritariamente, em Cursos Normais Regionais. Críticas efetivadas ao ensino

²⁰ Vale ressaltar que Antonieta de Barros, também mulher negra, teve uma escola particular de alfabetização, foi professora, diretora do Instituto Estadual de Educação, escritora, cronista e jornalista além de ser a primeira deputada estadual negra do País. Mais informações em MORGA, Antonio Emílio (org) – **História das Mulheres de Santa Catarina**. Chapecó/SC: UNOESC/Argos, 2001 e NUNES, Karla Leonora Dahse – **Antonieta de Barros: uma mulher no círculo do poder político em Florianópolis** – Dissertação de Mestrado em História (UFSC), 2001.

caracterizavam-no de quantitativamente expandido e qualitativamente escasso de progresso. Embora o dilema entre a proposta escolanovista e a realidade do ensino público catarinense perdurasse, novamente, em 1950, este dado foi matizado. Neste ano (1950), o professor Murilo Braga, então diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, defendeu o ensino primário estadual, afirmando “notáveis progressos”, com base em número de matrícula, quantidade de escolas e de professores, ressaltando, desta vez, diferentemente da defesa feita por Lourenço Filho, em 1942, as deficiências “quanto às instalações pedagógicas”.

Segundo FIORI (1991), a introdução da escola nova no Brasil colidiu com os princípios da pedagogia cristã, em que pese a sobreposição daquela sobre esta, nos estabelecimentos públicos. Contudo, na educação de iniciativa privada, a pedagogia cristã encontrou espaço por tratar-se, em grande medida, do lócus de formação das elites.

DALLABRIDA (2001), em seu trabalho sobre a passagem do colégio público Catarinense para as mãos da igreja católica, convertendo-o em estabelecimento de educação privado, na Primeira República, traz referências importantes sobre a pedagogia cristã na formação das elites catarinenses, em que pese a legitimação nacional da laicidade no ensino. A investigação deste autor aponta para uma “aliança discreta entre a elite civil (...) e elite clerical” dentre outras, porque aquela teria num “colégio dirigido por alemães” a satisfação do “desejo de ser estrangeiros” que as elites catarinenses e brasileiras perseguiam”. Ademais, os colégios privados, de igrejas cristãs, primavam pela ordem e hierarquia sociais, relevantes dispositivos que se coadunavam com o objetivo das elites dirigentes para o controle dos “demais”. A importância da investigação deste autor está, não apenas na denúncia da transformação de um colégio público em privado pelas elites dirigentes e por revelar a aproximação da igreja com o Estado ainda que houvesse a legitimação da laicidade, mas também, pelas inúmeras referências comparativas entre a educação das elites catarinenses e dos “demais”, sob o papel “pedagogizante” da igreja²¹ católica, em Santa Catarina.

O INEP, órgão responsável pelo levantamento de dados sobre os problemas do ensino, além de “estudar as técnicas e as doutrinas pedagógicas”, caberia também “prestar assistência técnica aos serviços de educação particulares, municipais e estaduais”. Mais especificamente, em relação à “assistência técnica” aos Estados, este órgão elaborou um Projeto de Reforma do Sistema de Ensino em Santa Catarina, em

²¹ Esta observação será melhor explorada na análise dos depoimentos.

1954, sob a orientação intelectual de Anísio Teixeira. Como a proposta de reforma contida no projeto não se conjugava com as bases da pedagogia cristã, lideranças eclesiais catarinenses “empreenderam um movimento visando a não execução desse projeto”. Apesar da não efetivação da pretendida reforma, em 1955, a descentralização da inspeção escolar, um dos temas abordados no referido projeto, efetivou-se através da criação das chamadas Delegacias de Ensino.

Para FIORI (1991), as Reformas ocorridas em 1935 e 1946, no ensino catarinense, concorreram para importantes mudanças como “reorganização da Secretaria de Educação”, “aprovação do Sistema Estadual de Ensino” e instalação do “Conselho Estadual de Educação”, dentre outras. Contudo, a Reforma de 1911, com sua característica sistêmica, foi a que estabeleceu transformação considerável na educação de Santa Catarina e transpôs sua própria vigência. Em relação ao professorado, em seus diversos aspectos, “conseguiu difundir no magistério, firmes concepções educacionais e fortes padrões de comportamento profissional”. Muitos dos responsáveis pelos rumos da educação catarinense, cuja formação deu-se por volta dos anos quarenta, assimilaram várias idéias da Reforma de 1911.

Esta particularidade, de acordo com a autora, tem importância, na medida em que, muitos destes dirigentes educacionais tenderam a “incorporar as características do sistema de ensino que lhes proporcionou socialização escolar”. FIORI (1991) afirma ser a partir de 1970, que a educação pública catarinense desvincula-se da Reforma empreendida em 1911, pois a partir de 1º Plano Estadual de Educação, (Decreto n. SE 8.8828, de 31/12/1969), reestruturou-se a organização escolar e a Secretaria de Educação e Cultura passou a Secretaria da Educação. Os grupos escolares converteram-se em escolas básicas, com ensino fundamental obrigatório e gratuito por oito anos. Ademais, se antes o rendimento escolar seguia os moldes da aprovação/reprovação, com o Plano Estadual de Educação o sistema de avaliação pautou-se no “avanço progressivo, baseado na idéia de que a dosagem do ensino deve acompanhar o desenvolvimento do aluno”. Com efeito, reformularam-se currículos, programas, sistemas de capacitação profissional, aumento orçamentário destinado à educação, enfim, inúmeras medidas foram adotadas para melhoria do sistema de ensino do Estado. Breve, com a reforma de ensino nacional, regida pela lei federal nº. 5692 de 11/08/71, os sistemas estaduais de ensino sofreram a ação de convergência dessa legislação que, em Santa Catarina, consubstanciou-se no Plano Setorial de Educação 1973/1976.

O trabalho de AURAS (2002) traz importantes contribuições para compreensão da Escola Normal catarinense, na década de sessenta. A contradição existente entre a política nacional desenvolvimentista e a desnacionalização da economia estabelecida pelo “Plano de Metas” de Juscelino Kubitschek (1956/1960), culminou no golpe de 1964, “quando a ideologia nacional-desenvolvimentista foi substituída pela doutrina da interdependência. A partir do golpe que consolidou o capitalismo no país”, o Estado teve intervenção acentuada nas relações sociais, evitando a ameaça que a articulação das “massas” configurava, pela possibilidade da “formação de um governo de base popular”.

Desta forma, em nome da “segurança e do desenvolvimento”, o Estado agiu, como sempre, coercitivamente, impedindo a manifestação política dos “demaís” para, enfim, “acelerar a acumulação privada de capital”. Esta aceleração, empreendida para o desenvolvimento econômico, vinculou educação à modernização em nível nacional, tendo os Estados a responsabilidade de se organizarem para o cumprimento do “modelo econômico definido nacionalmente”. Como Santa Catarina não possuía infra-estrutura para industrialização, através do Seminário Sócio-Econômico (1959/1960), foi detectado, dentre os vários problemas no Estado, a falta de mão de obra qualificada ao trabalho como fator determinante para a “estagnação da economia catarinense”. E, mais uma vez, a escola recebeu a importante tarefa de preparar “o homem como força produtiva”, a fim de promover o desenvolvimento nacional. Entretanto, a educação pública catarinense seguia com os problemas de formação precária do professorado e déficit do corpo discente, tanto em número de matrículas quanto de conclusão de curso.

Como ações, o governador Celso Ramos (1961/1964), ampliou a quantidade de estabelecimentos escolares, disseminou o Curso Normal Ginásial e investiu no “aperfeiçoamento dos/as professores/as da zona rural”, embora, segundo FIORI (1991), estes profissionais não tenham sido contemplados no currículo, com especificidades regionais, ainda que o Decreto nº. 105(22/02/1963), em consonância com a Lei nº. 3.191 (08/05/1963), e, com a Lei 4.024/61, preconizasse dentre outras, que o Ensino Normal deveria “capacitar o professor primário a integrar-se no meio geográfico, social e econômico, onde vier a exercer suas atividades, para que possa promover a melhor integração dos alunos nesse meio e, assim, o desenvolvimento sócio-cultural da comunidade”.

Quanto à estrutura, o Curso Normal manteve-se sob a égide da Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946. Assim, o Normal de 1º ciclo, no nível ginásial, “formava,

num período de quatro anos, o professor regente para o ensino primário no chamado “Curso Normal Regional” ou Ginásio Normal” tal como foi denominado pela Lei 4.024/61”. Já o Normal de 2º ciclo, no nível colegial, “formava o/a professor/a para os grupos escolares, num período de três anos, então chamado Colégio Normal”. AURAS (2002) e FIORI (1991) coincidem na afirmação de que, ao assumir escolares que não necessariamente seriam futuros professores, o Instituto de Educação descaracterizou-se enquanto lócus privilegiado da formação docente.

AURAS (2002) acrescenta que a escolas catarinenses, caracteristicamente “elitistas”, passaram a receber crianças das classes populares, embora a formação docente não preparasse as normalistas para esta “nova clientela”, configurando uma “inadequação” do curso Normal às necessidades e expectativas dos “novos habitantes” da escola primária. A autora aponta ainda outras condições a concorrer negativamente, para a formação Normal, como pouca distinção entre o curso de 1º e 2º ciclos, formação geral em detrimento da profissional, ausência das disciplinas Filosofia e História da Educação, mediadoras de elementos capazes de promover reflexão crítica, além da ênfase nas técnicas pedagógicas.

Estes indicadores contribuíram para que o curso Normal, dos anos sessenta, formasse profissionais também precariamente. Assim, o desenvolvimento do processo de alfabetização, “eixo central do trabalho docente da 1ª à 4ª séries do 1º grau”, realizava-se com base em técnicas e métodos. E, ao contrário, deveria primar pelo trabalho com “conhecimentos e habilidades mínimas indispensáveis” para que a “nova clientela” acessasse móveis de “inserção no meio geográfico, social e econômico”, conforme preconizado na legislação. Se para FIORI (1991) a escola primária era boa porque “elitista”, para AURAS (2002) esta mesma escola, justamente por ser “elitista”, deixava a desejar quanto à formação dos “demais”. A configurar, de certo modo, prejuízo para os “demais”, a disciplina Psicologia, introduzida no currículo de formação das normalistas, nos anos sessenta, prescreveu a elas o papel de identificar as crianças com “déficit intelectual”, portanto, “inaptas” para aprendizagem.

Esta disciplina, no final da década de sessenta, serviria como luva, para reforçar os pressupostos do Sistema de Avaliação por Avanços Progressivos/SAP, um dos eixos centrais do primeiro Plano Estadual de Educação 1969/1980, concorrendo para que as dificuldades das crianças provenientes das classes populares que, via de regra, não dispõem do chamado capital cultural, que as condições materiais podem oferecer, fossem identificadas pelos/as normalistas sob a ótica do patológico, reforçando a idéia de que o fracasso escolar resultava apenas de

características individuais relacionadas à própria criança e/ou à sua origem sócio-econômica. (AURAS, 2002, 173)

Sob esta formação desfavorável à ação positiva, no processo escolar dos “demais”, por não haver abertura ao “conhecimento da criança e da sua realidade”, os/as normalistas tiveram o currículo conservado até a década de setenta, quando a LDB 5692/71 determinou maior “eficiência” para atendimento do “modelo econômico em vigor no país”. Ainda sob a persistência do problema da educação básica e da formação docente, as elites dirigentes estaduais já tiveram de buscar sintonia com a nova legislação nacional. Contudo, de 1961 a 1969, o curso Normal se proliferou na rede pública catarinense, devendo-se esta medida ao aumento quantitativo de escolas primárias. Contraditoriamente, o aumento na oferta dos cursos Normal e Primário não foi acompanhado proporcionalmente, pelo fomento nas verbas destinadas à educação, justificativa, segundo AURAS (2002), para o rebaixamento dos salários do professorado, sendo oportuno resgatar algumas informações já mencionadas. O Relatório Gonçalves Dias (1852), por exemplo, referendava os baixos salários como pouco atrativos para acesso na carreira, embora também registrasse que bom rendimento salarial não configuraria melhor habilidade profissional. Em FIORI (1991), o Departamento de Educação de Santa Catarina disseminou a ideologia o magistério como missão e, neste sentido, o trabalho educacional se traduzia num compensativo de ordem moral. Estas considerações indicam que o retorno salarial jamais se apresentou como atrativo e/ou condizente, para os profissionais da educação.

A disseminação do “Curso Normal Ginásial por quase todos os municípios catarinenses”, demandado pelo processo de industrialização que prescindia de cursos em nível ginásial, atendeu a, pelo menos, duas perspectivas do Estado. A primeira se estabeleceu na ampliação efetiva de oferta do referido curso em nível ginásial, portanto, cumprindo o seu papel de proporcionar condição objetiva para minimizar o índice de professores leigos. E, a segunda perspectiva apresentou-se pelo baixo custo que esta empreitada conformou, na medida em que basicamente, a ampliação de oferta do curso deu-se em grupos escolares, “no período noturno ou (...) nos períodos intermediários”, sem contratação de recursos humanos para atendimento administrativo. Não houve, também, contratação de professores específicos, sendo as aulas ministradas pelo corpo docente das escolas primárias. Em outras palavras, a disseminação da Escola Normal converteu-se em uma “opção barata” para o governo estadual que encontrou a fórmula adequada para atender uma determinação legal, sem “aplicação de recursos

financeiros”, reafirmando, destarte, o descaso com a educação para os “demais”. Não é sem razão que o “curso industrial”, necessário para capacitação destes “demais” no processo de industrialização acelerada, prescrito no documento básico do Seminário Sócio-Econômico de Santa Catarina, foi pouco trabalhado pelo Governo estadual, por exigir “substanciais investimentos financeiros para a sua instalação e manutenção”.

Para atendimento da referida necessidade, numa prática já conhecida desde tempos remotos, o governo estadual desvinculou-se desta obrigação. Criou-se, nacionalmente, um “sistema de ensino paralelo ao oficial”, através do SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), existente desde 1942, e, mantido pelo CNI (Confederação Nacional das Indústrias). Ou seja, de certa forma, o Estado repassou novamente, a responsabilidade da educação dos “demais” à iniciativa privada. Este “ensino profissional paralelo” e o primário público consubstanciaram a educação para os “demais”, em Santa Catarina, bem como em algumas escolas técnicas profissionalizantes²², cujo objetivo precípua era a formação de técnicos, em nível médio, para aproveitamento nas próprias empresas. Esta configuração educacional alijou a rede pública de ensino na formação profissional dos “demais”, entretanto não dispensou “a ajuda financeira do Estado”. A economia do governo estadual com a formação docente se, de um lado, convertia-se em possibilidade de “concentração de capital” preconizada pelo modelo econômico vigente, por outro, trouxe “sérias repercussões na qualidade” do curso Normal a refletir-se inegavelmente, na escola primária.

AURAS (2002) revela que embora os Colégios Normais apresentassem melhor funcionamento, por se estabelecerem junto aos Ginásios Secundários, também se afastavam da determinação legal (Lei 3.191/63 – Sistema Estadual de Ensino), na medida em que não “possuíam um quadro de professores/as habilitados/as”, conforme rezava a lei. Também distava do preconizado no dispositivo legal, no final dos anos sessenta, a falta de professores/as formados/as em nível superior, no ensino médio, bem como dos diretores dos Ginásios Normais. A ciranda por mais trabalho, legitimada nacionalmente, teve reflexos em Santa Catarina. De acordo com a pesquisadora, os baixos salários encaminhavam os/as professores(as) a “lecionar em várias escolas”, fator significativo para “deterioração crescente do ensino”. Aliada à baixa remuneração estava a “escassez de concursos públicos” e a migração para “outros níveis do setor educacional” ou, até mesmo, para “outras áreas, em busca de melhor remuneração”.

²² A autora exemplifica com a Escola Técnica da Fundação Tupy, de Joinville e a Escola Técnica da Cremer, de Blumenau

Estes fatores contribuíram sobremaneira para a manutenção da precariedade do ensino público catarinense. Não obstante, a LDB 4.024/61, ao pregar a descentralização do ensino, também pesou negativamente para desqualificar a educação em Santa Catarina. Os inspetores da Secretaria da Educação tinham a incumbência de supervisionar o Curso Normal e o ensino Primário. A necessidade de adaptação à lei fez com que estes poucos profissionais também fiscalizassem o ensino médio de 1º e 2º ciclos, até então sob a responsabilidade da União, sem que o Governo do Estado, contudo, contratasse novos inspetores escolares.

Estas constatações da autora reforçam que também nos anos sessenta, embora a educação tenha sido chamada para mediar o processo de desenvolvimento, permaneceu o desinteresse do Estado para com a educação dos “demais”, respaldando o profundo distanciamento entre o proclamado por força de lei e o efetivamente realizado.

Apesar de ter sido apontada como “fator imprescindível” no projeto de alçar o Estado de Santa Catarina à modernidade, a Escola Normal, não sofreu, na década de sessenta, reformulações de base em sua estrutura e, muito menos, em seu currículo. Sua multiplicação, na versão “normal ginasial” (...) configurou-se mais como uma forma do Estado desincumbir-se de oferecer outras modalidades de ensino ginasial, para o qual já havia, na época, forte demanda. (...) A Escola Normal, constituía-se na opção mais barata de ensino, tanto ao nível ginasial quanto colegial. A flagrante despreocupação para com uma formação teórica e instrumentalização técnica sólidas, também nos faz supor que a autonomia intelectual dos/as normalistas não era algo realmente desejado naquele período (...) Interessava apenas que assumissem rapidamente as escolas, que cresciam em número acelerado, para cumprirem seu papel de “formar”, também rapidamente, os indivíduos para as necessidades postas pelo projeto desenvolvimentista/modernizador. (AURAS, 2002, 177)

Em suma, a educação escolar pública catarinense, pensada pelas elites locais, como era de se esperar, não apresentou distinções significativas em relação ao âmbito nacional. A quantidade substancial de reformas e legislações sobre o tema para aproximação com os ditames da União aponta para um abismo entre a efetivação e o preconizado nos dispositivos legais.

Como característica básica e análoga, tanto a estrutura física escolar quanto a formação docente consubstanciaram, sob a ótica das elites dirigentes locais, o “problema” da instrução pública a perdurar por décadas, em que pesem as inúmeras leis para solucioná-lo. Esta observação contribui para afirmar o desinteresse dos dirigentes com a instrução dos “demais”, apesar da retórica sobre a relevância da educação, com suas sucessivas chamadas para mediar o progresso da nação. Igualmente, no Estado

catarinense, o professorado primário teve importância, enquanto discurso, em detrimento de condições objetivas para uma formação profissional condizente.

Esta síntese da educação pública catarinense teve por finalidade esboçar a teia contraditória de ideal, ação, legislação e interesses que compõem o lócus no qual as mulheres negras, depoentes do presente trabalho nascem, crescem, se formam e atuam como professoras primárias.

1.3– Procedimentos metodológicos – considerações

Para a realização desta pesquisa, com base em depoimentos, algumas considerações de ordem metodológica foram feitas, sendo a primeira relacionada com o instrumento a ser utilizado. Para saber através das trajetórias escolares discentes e docentes de professoras negras, alfabetizadoras da rede pública, nascidas na década de 1930, em Florianópolis, o impacto da escolarização, formas de inserção no mercado de trabalho e a conseqüente ascensão social destas e não de outras mulheres negras, contrariando uma lógica histórica, o recurso a ser utilizado foi a entrevista, na medida em que estas informações não se encontrariam em registros oficiais. Logo, a entrevista como recurso ficou estabelecida pelas questões a serem respondidas, respaldando-a como derivada do tema, constatação que vai ao encontro da proposição de ZAGO²³

Amplamente utilizada nas Ciências Humanas e Sociais, a entrevista é empregada conforme diferentes perspectivas teóricas, razão pela qual também se diferencia quanto aos objetivos e modalidades de condução. Portanto a escolha pelo tipo de entrevista, como é também o caso de outros instrumentos de coleta de dados, não é neutra. Ela se justifica pela necessidade decorrente da problemática do estudo, pois é esta que nos leva a fazer determinadas interrogações sobre o social e a buscar estratégias apropriadas para respondê-las. (ZAGO, 294)

E a entrevista enquanto instrumento, portanto, recurso utilizado no método selecionado, qual seja, o depoimento, concebe este último como “modo mais apropriado para abordagem de múltiplos e localizados objetos da investigação” de acordo com MEKSENAS (2002). Para este autor

²³ O texto de Nadir Zago “A entrevista e seu processo de construção: Reflexões com base na experiência prática e pesquisa, foi trabalhado por ela mesma, prof^a dr^a do PPGE/UFSC, em 15/09/2004, no Seminário de Dissertação II, linha de pesquisa EHP, semestre 2004/2, a convite do prof. dr. Alexandre Fernandez Vaz, titular da disciplina, naquela ocasião.

O depoimento consiste em um método da organização da coleta de dados a respeito de determinado tema a partir da realização de entrevistas não-diretivas o semi-estruturadas (...) de posse do tema (...) o pesquisador localiza sujeitos significativos que narrem suas experiências apenas em relação ao tema proposto. (2002, 129)

A segunda consideração relaciona-se com a localização dos “sujeitos significativos” que compõem o tema, a saber, professoras negras, alfabetizadoras da rede pública, nascidas na década de 1930, em Florianópolis. Ao identificar na literatura que compôs os itens 1.1 e 1.2 deste capítulo 1, a visão “dominante”, sobre a escola pública, e levando em conta as reiteradas informações sobre a pouca incidência de população negra na região sul do país, instigou-me a idéia de contribuir com a visibilidade desta população e paralelamente, de unir a esta possibilidade, a visão dos “dominados” sobre a escola pública pensada pelos “dominantes”. Esta mesma escola, enquanto constitutiva da sociedade, tem seu movimento de fora para dentro e vice-versa, tornando-se “viva”, a partir desta tensão. Esta perspectiva se coaduna com a proposição de SHARPE (1992) por atrair

(...) de imediato aqueles historiadores ansiosos por ampliar os limites de sua disciplina, abrir novas áreas de pesquisa e, acima de tudo, explorar experiências históricas daqueles homens e mulheres, cuja existência é tão frequentemente ignorada, tacitamente aceita ou mencionada apenas de passagem na principal corrente da história. (SHARPE, 1992, 41)

Quanto à localização das depoentes, as Associações de Professoras Aposentadas “As Vencedoras²⁴” e “As Idealistas²⁵”, além da Associação de Mulheres Negras Antonieta de Barros²⁶, foram as duas instâncias mapeadas para abordagem. Os contatos de orientação nortearam a seleção de leituras que objetivaram diálogo com o tema proposto e paralelamente, o procedimento de campo foi iniciado. A seleção das depoentes deu-se pelo nascimento na década de 1930, pela prática na alfabetização caracterizando-as como professoras primárias e pelo pertencimento ao grupo étnico em foco. Aliado a estes critérios, foi aplicado inicialmente, um questionário para apreensão de informações que não necessariamente, ficariam contempladas na entrevista, tais como profissão dos pais, grau de escolaridade dos mesmos, situação sócio-econômica familiar, quantidade de filhos e irmãos, entre outras. Ademais, o referido questionário

²⁴ Esta Associação existe a, pelo menos, vinte anos e foi fundada pelas professoras aposentadas do antigo grupo escolar Edith Gama Ramos, em Capoeiras. Os encontros são quinzenais e ocorrem em locais diversos.

²⁵ Esta Associação de São José, tem suas atividades realizadas no Clube 1º de Junho, no mesmo município.

²⁶ Localizada em Florianópolis, esta instituição é constituída, em grande medida, por professoras negras.

registrou a solicitação para a divulgação dos dados coletados e das identidades, sendo unânime o posicionamento pela autorização, razão que permitiu a não substituição por nomes fictícios.

Em 31 de julho de 2004, pela manhã, foi realizada a primeira entrevista com a depoente Osvaldina da Rosa Vieira, em sua residência. Com a disposição de auxiliar na pesquisa, a senhora Osvaldina indicou outra professora negra aposentada, fazendo contato por telefone, a fim de saber se contribuiria com a investigação. Após a aceitação de sua indicada, no mesmo dia, porém no período vespertino, a segunda entrevista foi efetivada com a senhora Maria Eulália, também em sua residência. As demais entrevistas ocorreram em 2005, perfazendo um total de quatro depoimentos. A transcrição das primeiras entrevistas conduziu a buscar em outras fontes, os períodos relatados, uma vez que, durante a narrativa, os fatos referendados como formatura, início de atividade profissional entre outros, não foram datados, sendo oportuno refletir sobre memória.

XAVIER (2001), ao tratar das tendências temáticas, teóricas e metodológicas no conjunto de trabalhos inscritos no I Congresso Brasileiro de História da Educação, em novembro de 2000, no Rio de Janeiro, apresenta reflexões sobre o tempo e o “resgate da memória em outros termos”. No item 1.2, foram mencionadas suas reflexões sobre o tempo, no que tange à datação. Quanto à memória, esta autora afirma serem várias as justificativas para sua recorrência, desde a possibilidade de “matizar a visão oficial” até “a perspectiva política de dar voz àqueles que não são ouvidos em função dos processos de exclusão presentes em nossa sociedade”. Ao revelar a tendência à “reconstituição da História da Educação articulada ao resgate da Memória de indivíduos e grupos”, a autora informa ser esta perspectiva “um movimento de reinterpretação da realidade educacional brasileira contemporânea”. E, sob esta ótica, o trabalho com a memória faculta “reinterpretação do passado em função dos combates do presente e do futuro”, na medida em que “o enquadramento da memória corresponde a um esforço coletivo em prol da legitimação política, social e intelectual (...) segundo opções temáticas e procedimentos teórico-metodológicos redefinidos em função de demandas atuais”.

Em conformidade com as considerações de XAVIER (2001), cabe refletir sobre a subjetividade no trabalho com a “memória”. A dimensão da subjetividade, imbricada no processo de elaboração da pesquisa, implica em envolvimento com o tema, numa relação de dependência mútua e, neste sentido, existe sim interesse por

parte do pesquisador, reafirmando-se, em certa medida, a redefinição da fonte “em função das demandas atuais”. Nesta linha de raciocínio, faz sentido também pensar na “reinterpretação do passado em função de combates do presente e futuro”. O pesquisador ciente de que faz história enquanto é resultado dela, quando destaca um fenômeno para estudo, recorta um determinado tema num determinado período e através de uma “visita”, revisa, reinterpreta, relê, ainda que este mesmo tema, com este mesmo período, já tenha sido “visitado” por outros pesquisadores. A elaboração de uma hipótese investigativa relaciona-se também à subjetividade, conforme afirma MEKSENAS (2002). Somando-se a ela a perspectiva de que a história não está acabada, não está dada, se concebida a dialogicidade no olhar do pesquisador como critério de interpretação do real, um dado recorte no presente poderá encontrar uma possibilidade explicativa nas raízes no passado. Assim como XAVIER(2001), SAVIANI (2001) também afirma o “conhecimento histórico como condição para a compreensão da própria situação em que nos encontramos”.

A memória possibilita a produção de fontes orais para análise e, neste sentido, é as considerações de PRINS (1992) enriquecem a reflexão. Para ele, os historiadores das sociedades modernas, “pessoas alfabetizadas *par excellence*” são cautelosos em relação às fontes orais na reconstrução do passado, por primarem pela soberania da palavra escrita, uma vez que a cultura dominada por esta acaba promovendo o “rebaixamento da palavra falada”. Sua consideração sobre o gosto dos historiadores culmina em uma relação entre mudança e continuidade

Creio que a queixa geral das premissas metodológicas sobre a precisão frequentemente refletem uma crença de que os dados orais não podem explicar a mudança e que a mudança é o que mais os historiadores estudam. Mas isso não é totalmente verdade: e em algumas circunstâncias, em especial nas sociedades não alfabetizadas ou quase alfabetizadas a continuidade é muito mais interessante e muito mais difícil de ser explicada do que a mudança. (PRINS, 1992, 171)

Análogo à memória em XAVIER (2001) está o que PRINS (1992) denomina “reminiscência pessoal”, conceituada por ele como uma “evidência oral específica das experiências de vida do informante”. Este autor orienta sobre a “extração de cronologias”, fator de “vulnerabilidade dos historiadores orientados por documentos”, que se faça uso de “fontes múltiplas, convergentes e independentes”, ressaltando que “para maior precisão, deve-se buscar uma correlação com as fontes externas”. Para PRINS (1992) as fontes orais apresentam problemas tão graves quanto as fontes documentais modernas, contudo

... a memória de longo prazo, especialmente em indivíduos que entram naquela fase que os psicólogos chamam de “revisão de vida”, podem ser notavelmente precisos. As pessoas adquirem um “poço de informações” preenchido pelo relacionamento pessoal. É circunscrito a seu contexto social, obviamente forma e identidade pessoal e tem uma incrível estabilidade. (PRINS, 1992, 191)

A defesa da história oral, para PRINS (1992), implica em duas dimensões, de um lado, permitindo ao locutor reconstruir “particularidades triviais” e, de outro, possibilitando ao interlocutor (re)escrever estas “particularidades triviais (...) das vidas das pessoas comuns”, uma vez que a riqueza de detalhes propiciada inexiste em outras fontes.

Este autor diz que os dados orais estão para afirmar outras fontes, assim como outras fontes estão para confirmá-los. E especificamente, no embate entre a explicação da mudança e da continuidade, recomenda que esta última tenha privilégio, especialmente nas culturas orais, na medida em que nelas, a continuidade requer mais atenção que a mudança.

Embora estejamos em uma cultura que prima pela palavra escrita, concordo com a proposição de PRINS (1992) no que tange à história oral como possibilidade de escrever “particularidades das vidas das pessoas comuns”, aliando a esta perspectiva o preconizado por XAVIER (2001) quanto à “reconstituição da História da Educação articulada ao resgate da Memória de indivíduos e grupos”, uma vez que a presente investigação incide sobre o olhar dos(as) “demais” em relação à escola pensada pelos “dominantes”.

Da mesma forma, a transcrição dos dados permite concordância com a afirmação daquele sobre não se encontrar em outras fontes a riqueza de detalhes fornecida pela “reminiscência pessoal”. E, por fim, suas recomendações quanto a buscar a “correlação de variadas fontes” faz sentido, na medida em que esta necessidade foi identificada quando da leitura dos dados, principalmente no que se refere à datação.

Finalizando estas considerações, através das permissões obtidas por contatos telefônicos, as entrevistas foram realizadas em 2004 e 2005, tendo por base as orientações de coleta de depoimentos propostas por MEKSENAS, quando recomenda

indagar sobre lembranças da infância, família e amigos. Deixá-lo à vontade para falar o que lhe convier (...) Em momentos oportunos, indicar questões de interesse do trabalho, que podem ser aprofundadas. (...) Procurar saber sobre características das escolas frequentadas. Pedir descrição dos

bons/maus professores. (...) Lembrar dos bons e maus momentos escolares. (...) Pedir para relembrar como era o espaço físico (...) Não ter pressa. Se necessário, voltar outro dia e continuar a ouvi-lo. (2001, 143)

As entrevistas foram efetuadas, tangenciando as observações supra referidas e o material coletado, no seu conjunto, após a transcrição, suscitou a seguinte ordenação, de aspecto mais geral, com base na proximidade das informações, quais sejam: a) reminiscências de infância e família; b) reminiscências da educação escolar e; c) reminiscências da profissão docente. Esta ordenação se apresenta nos capítulos que se seguem, sendo, o Segundo, relacionado com a vida das mulheres negras, desde o âmbito familiar até a formação nas escolas públicas e o Terceiro, no qual é abordada a inserção da mesmas no mercado de trabalho sob a profissão de professoras, também em escolas públicas.

CAPÍTULO 2 – MULHERES NEGRAS: TRAJETOS SOCIAIS E ESCOLA

A memória do indivíduo depende do seu relacionamento com a família, com a classe social, com a escola, com a igreja, com a profissão; enfim, com os grupos de convívio e os grupos de referência peculiares a esse indivíduo.

Ecléa Bosi (1994,54)

Este Capítulo visa à reconstrução da trajetória discente das entrevistadas. Como a constituição do ser enquanto sujeito se dá nas interações sociais, serão abordos aspectos da vida das depoentes, conformando em linhas gerais família, infância, formação primária e secundária, lazer e casamento. A expectativa nesta abordagem é identificar o que pode ter mobilizado as professoras ao seu ofício.

A reconstituição da infância e da relação familiar vislumbra, além de identificar a divisão social do trabalho no âmbito privado, reconstruir o caminho trilhado pelas depoentes até o magistério, quiçá, através de influências estabelecidas no interior das relações familiares. Por outro lado, seria ingênuo atribuir apenas à instância familiar a exclusividade na determinação profissional, uma vez que a constituição do sujeito ocorre na interação social com as mais diversas esferas. A pesquisa de REGO (2003), por exemplo, a incidir na percepção de sujeitos com alto grau de escolaridade, sobre o impacto da escolarização na constituição psicológica dos mesmos, contempla inúmeras influências recebidas nas interações destes para a seqüência nos estudos e no âmbito profissional inclusive, mas não somente das famílias. Ou seja, a relação familiar pode não ser determinante singular para profissionalização ou educação formal, entretanto esta consideração não retira dela a importância na constituição dos sujeitos.

Vale ressaltar que o depoimento, enquanto método, objetiva a produção de fontes orais a partir do tema proposto, com um recorte no tempo e espaço, logo, a rememoração das depoentes, debruça-se, mais especificamente, sobre a relação com a escola. Contudo, os relatos do passado, por serem a reelaboração de um olhar presente, repleto de seletividade, de conhecimentos e parâmetros, além de, muitas vezes, não emergirem completamente, configurando vácuos que não se esclarecem, incidem nas

interações. Em outras palavras, mesmo privilegiando a relação sujeito-escola, a evocação do passado permitiu às depoentes, uma revisão²⁷ de suas vidas.

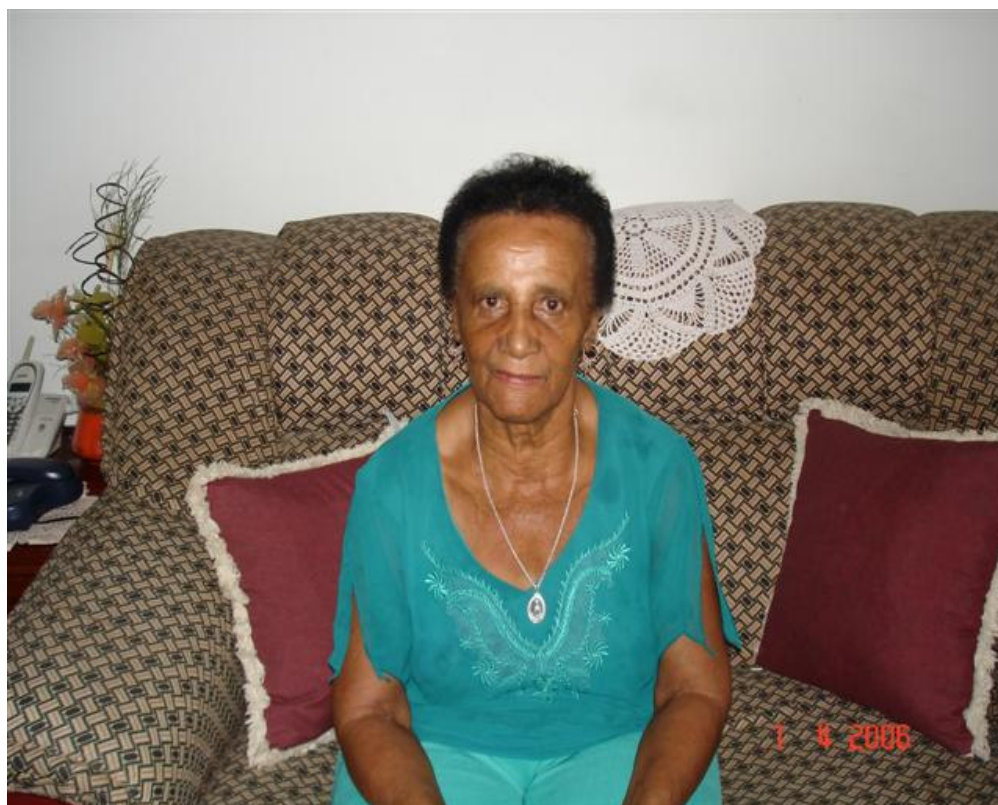
Esta revisão ou reelaboração do passado engendra armadilhas da memória, nas quais a oralidade, embora tenha um complemento manifesto nas expressões e nos gestos das mesmas e a impressão de estarem vivenciando cada situação, enquanto recordavam, não possibilita revivê-lo integralmente. Quando as depoentes lembram o passado, elas não o revivem, mas o reconstróem, por não serem mais as mesmas e por ser a memória um processo social. BOSI (1994), em seu admirável trabalho intitulado *Memória e Sociedade: lembranças de velhos*, com base nos estudos de Halbwachs, afirma que memória individual depende das interações sociais. Esta proposição justifica as armadilhas da memória, uma vez que determinadas passagens relatadas deixam em aberto detalhes provavelmente, esclarecidos caso a rememoração se efetivasse junto a sujeitos que interagiram. Sua pesquisa sobre as histórias de vida de depoentes com idade superior a setenta anos, além de ser uma denúncia sobre “o que é ser velho na sociedade capitalista”, afirma o conceito de memória como trabalho. Para a autora, o ato de lembrar, consubstanciado na memória enquanto trabalho, configura inúmeras complexidades, por ser dependente das interações, além de ter sua efetivação a partir de “valores do presente”. E, para saber sobre a memória individual, em razão de “por muito que deva à memória coletiva, é o indivíduo que recorda”, BOSI (1994) sugere a realização da autobiografia, porque “a narração da própria vida é o testemunho mais eloquente dos modos que a pessoa tem de lembrar. É a sua memória”. Estas advertências foram tomadas de empréstimo na realização desta pesquisa.

Por fim, para esclarecer a periodização da trajetória discente, as depoentes apresentadas no subitem a seguir, nasceram entre 1927 e 1938, e, o ingresso na escola primária deu-se sob os 07 e 08 anos de idade, conforme introdução no subitem 2.3.2 (memórias da infância – a escola primária). Levando em conta estas informações e a determinação legal quanto à composição curricular e ao tempo de conclusão para os níveis de escolarização primário e secundário, a trajetória discente das depoentes ocorreu entre 1934 e 1956, aproximadamente.

²⁷ A este respeito, ver BOSI (1994) – “Memória como função social” (pág. 81) e, especificamente, “Memórias de Velhos” (pág. 84 a 91).

2.1 – Apresentando as depoentes

Este item propõe-se a descrever as depoentes que compuseram o campo empírico de pesquisa, na ordem em que foram coletados os depoimentos. Assim, a primeira depoente é a senhora **Osvaldina da Rosa Vieira**²⁸, cuja entrevista efetivou-se em 31 de julho de 2004, na sua residência, no Bairro Estreito.



Osvaldina da Rosa Vieira – registrado em 2006.

Nascida em Florianópolis a 16 de fevereiro de 1930 e registrada em 26 de março do mesmo ano²⁹, dona Osvaldina viveu a infância e parte da adolescência em Capoeiras e, posteriormente, na Rua Afonso Pena, Estreito, sendo os dois bairros localizados no Continente. Ela é a segunda dos quatro filhos (dois homens e duas mulheres) de dona Hercília, mãe que, durante muito tempo, foi provedora da família

²⁸ Osvaldina é uma das fundadoras da Associação de Professoras Aposentadas “As Vencedoras”, do grupo escolar Edith Gama Ramos. Por convite de Maria Eulália, hoje também participa da Associação de Professoras Aposentadas “As Idealistas”.

²⁹ Segundo a depoente, uma possível explicação para esta duplicidade de datas estaria no fato de, na época, não haver preocupação e tampouco obrigatoriedade do registro imediatamente após o nascimento.

com suas 10 lavações³⁰. Dona Osvaldina é aposentada desde 1981, viúva há mais de dez anos e teve dois casais de filhos, fruto do seu casamento, além de ser avó de seis netos. A filha mais velha é graduada em Educação Física e a mais jovem em Ciências Sociais. O filho mais velho é falecido e o mais jovem, formado no ensino médio, trabalha desde adolescente, no mesmo escritório de contabilidade. Este dado, aparentemente sem relevância verticalizada ressalta, de um lado, a busca feminina por qualificação profissional, em que pese a condição sócio-econômica e faculta, por outro, questionamentos quanto á relação mãe professora/filha educada formalmente, ou ainda, em que medida mulheres negras, filhas de professoras, buscam educação formal por influência das mães.

A senhora **Maria Eulália de Freitas Silva**³¹ foi a segunda professora a conceder entrevista.



Maria Eulália de Freitas Silva – registrado em 2006.

Nascida a 30 de novembro de 1927, em São José, município circunscrito na grande Florianópolis, é a primeira entre os dez filhos do senhor Manoel Rosa de Freitas com sua esposa, senhora Eulália dos Passos de Freitas. Ele, funcionário público

³⁰ De acordo com os esclarecimentos de dona Osvaldina, a palavra “lavação” pode ser entendida como o contrato informal de famílias abastadas com mulheres lavadeiras.

³¹ Maria Eulália é integrante da Associação de Professoras Aposentadas “As Idealistas”, de São José.

estadual, escolarizou-se até a segunda série primária e a senhora Eulália desenvolveu atividades domésticas tendo, segundo a depoente, o parco domínio das letras, configurando-a como semi-analfabeta.

Dentre as quatro irmãs, três são normalistas, entretanto, apenas ela e outra exerceram a profissão de professoras primárias. Casada desde os 26 anos de idade com o senhor Geraldino Silva, funcionário público estadual, com escolaridade concluída até a quarta série primária, teve um filho, formado em nível médio, exercendo a profissão de bancário na iniciativa privada.

Seu filho estudou na escola particular em que ela lecionou e tão logo saiu desta, também retirou o menino que concluiu seus estudos em instituição pública. Casado por duas vezes, seu filho, conforme suas próprias palavras, “presenteou-a” com três netos. Seu marido, senhor Geraldino, em consequência de uma trombose, teve uma das pernas amputadas, sendo deficiente físico há mais de dois anos.

Quando da gravação do seu depoimento, em 31 de julho de 2004, morava juntamente com seu esposo na residência do filho, nora e netos, entretanto hoje, o casal reside em um prédio enfrente ao do filho.

Apesar deste trabalho primar pela trajetória de professoras negras nascidas na década de trinta e esta depoente não atender a este requisito, a justificativa da sua inclusão no campo empírico dá-se primeiramente, por ter sido indicada por sua amiga, a primeira entrevistada, senhora Osvaldina. E, depois, por não ter sido estabelecido com total rigidez o marco de nascimento nos anos trinta, para o perfil das depoentes. Aliado a isto, mais raro que professoras nascidas no período em questão, foi encontrar uma cujo nascimento ocorreu em década anterior, embora com distância cronológica não muito significativa em relação às demais.

A terceira depoente é a professora aposentada, casada, senhora **Valdeonira Silva dos Anjos**³². Nascida em 26 de setembro de 1935, em Florianópolis, é filha do senhor Augusto Silva, pintor com escolaridade concluída até a quarta série primária e da senhora Martinha da Costa, lavadeira e analfabeta.

³² Valdeonira é fundadora da Associação de Mulheres Negras Antonieta de Barros, de Florianópolis.



Valdeonira Silva dos Anjos. Registrado em 2006.

Dona Valdeonira, a mais jovem entre os oito irmãos, teve após o casamento, sete filhos, todos estudantes de escola pública. A gravação de seu depoimento ocorreu em 25 de agosto de 2005, no Espaço Cultural Casa da Nega, onde são desenvolvidas atividades da Associação de Mulheres Negras Antonieta de Barros, instituição da qual ela também é fundadora e atua. Embora este Espaço seja próximo de sua residência, a opção por ele deu-se por estar, na data supra mencionada, com visita dos netos, razão que não a deixaria livre, tampouco à vontade. Segundo ela, seus netos são muito carinhosos e a todo instante fazem “graça” para que ela os ouça e lhes dê atenção. Assim como as demais depoentes, dona Valdeonira teve respeito incondicional pelo trabalho a ser realizado e disposição admirável para conceder a entrevista, em virtude de estar acometida por um forte resfriado quando do depoimento, entretanto este motivo não foi suficiente para mantê-la acamada. Dentre muitas de suas atuações, é coordenadora do projeto Afro-Artesã da Associação de Mulheres Negras Antonieta de Barros, fundadora do primeiro grupo de mulheres negras de Florianópolis, ministrante de cursos diversos no âmbito do artesanato e sua preocupação com as mulheres, cursandas da Associação, é focada na geração de renda.

Maria de Lourdes Costa Gonzaga³³, viúva, conhecida popularmente por Uda, foi a quarta depoente. Nascida em Florianópolis, a 30 de junho de 1938, é filha do senhor Sebastião da Costa, pedreiro e, posteriormente funcionário público, com escolaridade concluída até a segunda série primária e de senhora Angelina Veloso da Costa, lavadeira e analfabeta.



Fonte: As Filhas das Lavadeiras – Livro de Maria Helena Vargas da Silveira

O casal teve cinco filhos, entretanto três morreram, ficando ela e a irmã mais jovem sob os assíduos cuidados dos pais que, embora pobres, não prescindiram do trabalho das filhas para a manutenção da família. Moradora do Morro Mont Serrat, próximo ao centro de Florianópolis, dona Uda sempre viveu nesta comunidade na qual estruturou sua vida, mesmo depois de casada, estando atualmente como diretora da Escola Básica Lúcia do Livramento Mayvorne. A entrevista com esta professora foi postergada inúmeras vezes. O primeiro contato deu-se através do telefone da escola, conseguido no Espaço Cultural Casa da Nega, local onde funcionam atualmente em parceria, a Associação de Mulheres Negras Antonieta de Barros e a Associação Ação

³³ Maria de Lourdes também é fundadora da Associação de Mulheres Negras Antonieta de Barros.

Zumbi³⁴. Dia 15 de agosto de 2005 foi marcado o encontro, entretanto quando do contato telefônico no dia anterior para confirmação da entrevista, a professora tinha reunião pedagógica, sendo combinada outra data. Em 22 de agosto, através de telefonema para a pesquisadora Sandra Adão, mestranda da linha de Educação e Formação de Educadores do PPGE, a mesma informou o campo empírico de sua investigação, isto é, a escola na qual Maria de Lourdes é diretora. Sugeriu que eu poderia acompanhá-la, facilitando acesso e, talvez a realização da entrevista. Marcado encontro para 23 de agosto, à tarde, nos dirigimos à escola. A professora Uda nos recebeu, aceitou o convite, porém naquele dia não poderia conceder entrevista em virtude de estar aguardando um grupo da UFSC que também realizaria trabalho com ela. Combinou então para o dia 29 de agosto, pela manhã, após olhar os vários compromissos em sua agenda. Dirigi-me a escola dia 29, pela manhã, desta vez sozinha. O morro é significativamente íngreme e uma sensação de medo somou-se ao deslumbramento proporcionado pela vista da cidade, de dentro do ônibus. Esta mistura de sensações foi interrompida pelo chamado de Helen, uma menina negra de 05 anos de idade, moradora da comunidade.

Detalhe interessante já informado por Sandra Adão e observado no terminal Integração, tem a ver com os passageiros, em expressiva maioria, negros. A menina Helen, muito falante, perguntou meu nome e foi descrevendo o trajeto, mostrando orgulhosamente sua creche, próxima ao Hospital da Polícia Militar. A garotinha informou, dentre outros assuntos, que agora estudava ali porque houve o assassinato de uma menina na creche do morro. Perguntou-me o que eu fazia no Mont Serrat porque não parecia ser dali, ao menos ela não me conhecia. Quando falei da visita à escola, ela afirmou que moram muitos traficantes perto dali e recomendou-me a ter cuidado com os tiroteios. Ao aproximar-me do destino, despedi-me dela que perguntou novamente meu nome e deu-me um caloroso “tchau”. No portão da escola, fechado com cadeado e correntes, identifiquei-me para o porteiro, morador da comunidade, um jovem negro. Adentrei ao colégio e quando falei com a secretária, também mulher negra, a mesma orientou-me que aguardasse porque a diretora havia retornado a sua casa para buscar a chave da sala da direção. Fiquei tempo considerável na sala de espera, um hall entre a direção e a secretaria. Neste espaço, há conexão com os dois lados da escola, através de portas amplas. No centro deste hall há uma mesa redonda, coberta por uma toalha, ornada com um vaso de violetas. Na parede existem dois quadros dispostos

³⁴ Marga Vieira, vice-presidente da Associação Ação Zumbi, forneceu gentilmente o telefone da escola na qual atua como diretora, a professora Maria de Lourdes.

verticalmente. O superior contém a foto de uma normalista não negra e o inferior faz menção à foto, disponibilizando sua biografia³⁵. Passado um tempo, retorna a diretora que, inicialmente, não me reconheceu. Convidou-me a entrar em sua sala. Em princípio, dona Uda havia dito que o período da manhã seria mais tranquilo em relação à tarde, por estudarem somente as séries iniciais, entretanto, em face de uma apresentação na Catedral, em 01 de setembro, ela estava bastante atarefada. Segui aguardando enquanto a diretora entrava e saía da sala, sempre com estudantes e professoras a solicitar sua presença. Enquanto esperava, pude observar um pouco mais o local. Em sua sala havia um crucifixo com rosário pendurado em uma das paredes, um quadro com salmo “o senhor é meu pastor...”, uma gravura da bíblia e dois folhetos com as imagens de Nossa Senhora de Aparecida e Madre Paulina, além de uma estátua daquela sobre um armário. Há um sistema de som com microfone, através do qual a diretora contatava funcionários e professores(as), solicitando providências quanto aos alunos(as) selecionados(as) para ida à Catedral, salientando que poderiam ser quatro ou cinco de cada série, desde que soubessem ler e tivessem uniforme.

Posteriormente a estas orientações, a diretora colocou um cd para tocar uma música (coração brasileiro) objetivando, aparentemente, aprovação dos ouvintes. Em seguida, distribuiu a letra da canção às crianças que, a esta altura, já enchiam a pequena sala da direção. Começou então a ler aos alunos e depois com eles, chamando-lhes a atenção para que não dispersassem. Sem completar a leitura, encaminhou-os a outra sala, sob os cuidados de uma orientadora. Nesta movimentação, pude observar também que há na sala um fone-fax, armários, sofá, muitas fotos de estudantes em atividades realizadas dentro da escola, além de recortes de jornais sobre o colégio e a diretora³⁶.

³⁵ O nome da escola é o mesmo da normalista da fotografia e o quadro disposto abaixo da foto traz a seguinte informação, transcrita na íntegra: “Senhora Lúcia do Livramento Mayvorne. Biografia. Nascida em Biguaçu a 4 de abril e 1890, filha de Miguel Farias e Philomena do Livramento Farias, tendo perdido o pai com oito (8) anos de idade; foi criada e educada por seus tios Antônio Luiz de Souza Bela Cruz e Olímpia do Livramento Bela Cruz que residiam no Município de São José. Ainda em São José recebeu sua instrução primária, freqüentando a escola pública Dna. Cândida Born. Tendo grande vocação para os estudos e artes foi mais tarde matriculada por seus tios no Colégio Divina Providência, hoje “Colégio Coração de Jesus”, até receber o diploma de professora normalista na antiga escola normal “Vidal Ramos”, fazendo parte da primeira turma de formandas desse estabelecimento. Casou-se em 1912 com Pedro Antônio Mayvorne, natural do Estado do Rio de Janeiro, tendo dessa união 15 filhos e 32 netos. Foi professora primária do antigo curso Complementar sempre em São José, onde se aposentou, após ensinar com excepcional dedicação as primeiras letras às várias gerações bem como aos próprios filhos aos quais soube inculcar o amor à instrução e um verdadeiro patriotismo. Foi presidente da LBA quando da gestão de seu esposo na prefeitura municipal de São José, cargo este que exerceu com o maior desvelo e abnegação para com os pobres daquele município. Faleceu a 16 de abril de 1970, na cidade de Lages-SC, onde descansam seus restos mortais e onde residem alguns de seus familiares”.

³⁶ Um recorte tem como referência: A Notícia – Fpolis/SC, sábado, 21/08/2004 – pág. 06 – Cidades (por Ana Paula Lükman – 234-7788 geralanc@an.com.br) e outro também do A Notícia, de quinta-feira, 31/03/2005 – pág. 06 – Matéria (por Pedro Barreto)

Esperei das 09:00h até as 11:00h da manhã, quando enfim, dona Uda exclamou ser impossível realizar entrevista, porque aquela manhã estava praticamente, toda comprometida por conta do evento. Agendamos nova data e em 02 de setembro de 2005, no período vespertino, nas dependências da escola, efetivou-se a gravação do seu depoimento, entre interrupções ora do telefone, ora dos estudantes, ora dos(as) professores(as). A senhora Maria de Lourdes, dona Uda, como é popularmente conhecida, tem expressiva influência na comunidade justificada, por ela, em razão de não ter se afastado enquanto professora, mesmo com atividades paralelas, além de ter exercido a função de presidente do Clube Recreativo Embaixada Copa Lord.

No entanto, SILVEIRA (2002) apresenta informações sobre as atividades da senhora Maria de Lourdes que corroboram com sua liderança comunitária. De acordo com esta autora, dona Uda foi fundadora do primeiro grupo de mulheres negras de Florianópolis, participou de entidades como Conselho Estadual Indígena, Conselho Estadual da Criança e Adolescente, Conselho Estadual de Assistência, Conselho Estadual de Entorpecentes, Centro de Intercâmbio de Cultura e Comércio Brasil – África, foi voluntária do hospital infantil Joana de Gusmão, fundadora do grupo de cunho profissional e religioso de mulheres negras Rosas Vermelhas no Mont Serrat, membro do Conselho Estadual da Raça Negra de Florianópolis, membro do Conselho Comunitário do Mont Serrat, conselheira da escola de samba Embaixada Copa Lord, entre outras funções, além de ter sido a primeira mulher negra a cursar o ensino médio da comunidade. Ou seja, embora não verbalize, é uma líder comunitária em plena atividade. Além disso, as funções, passadas e presentes, respaldam o destaque que a mídia e os segmentos políticos locais lhe conferem e, talvez, esta dimensão seja vista pelos moradores da comunidade como passível de consentimento a esta liderança.

2.2 – Das reminiscências à inter-histórias: nexos familiares

A evocação do passado trouxe à tona histórias que têm relação direta com a das depoentes, até mesmo porque a rememoração, conforme alerta BOSI (1994), é um processo dependente das interações. As histórias que emergem de dentro das histórias pessoais das entrevistadas muito provavelmente, não se encontram em outras fontes, reafirmando, assim, as considerações de PRINS (1992) sobre a importância da história oral, pela possibilidade de apreensão da riqueza dos detalhes das “particularidades

triviais das vidas das pessoas comuns”. Aliando estas observações à análise das entrevistas, foi elaborado o conceito empírico de “inter-história³⁷”, não necessariamente como originário da literatura, embora tenha um suporte tangenciado. As reminiscências pessoais conformaram um diálogo entre histórias ainda que este seja, no seu conjunto, a síntese de histórias individuais. Dito de outra forma, trata-se especificamente, de histórias dentro da história das depoentes, histórias que se entrecruzam, se entrelaçam, interligam-se. Esclarecida a elaboração do subtítulo e do conceito empírico, alguns dos relatos assumirão neste item a denominação de “inter-histórias”, por serem histórias reconstruídas a partir da rememoração que, por sua vez, depende das interações. Dentre as muitas possibilidades, foram elencadas duas por depoente, tendo a primeira um elemento comum e a segunda sendo selecionada aleatoriamente.

A primeira inter-história da senhora Osvaldina relaciona-se com sua mãe, mulher negra, analfabeta, lavadeira, responsável pela criação dos filhos durante a infância da depoente, até a efetivação de um relacionamento marital com outro companheiro.

Minha mãe ficou com quatro filhos pequenos (...) tinha dez lavações. (...) Nessa época, a minha mãe, coitada, ainda era sozinha. Ela foi muito corajosa. Depois é que ela arrumou um companheiro que (...) deu (...) uma vida melhor (...) Melhorou um pouquinho né porque daí ele já ajudava com alguma coisa. (...) A mãe quase não deixava a gente sair (...) a gente só ia pra essas coisas de igreja. (...) A mãe era muito rigorosa comigo principalmente. Aos domingos, a mãe vinha pra casa da minha avó (...) a gente aí já morava no Estreito. Aí nós não queríamos vir né. E a mãe: _se toca na minha frente, já! (...) E depois que a gente noivou (...) tinha que sentar ali, perto da porta, aonde o pai e a mãe vissem (...) E aí a corneta do cachorro (risos), a corneta do quartel apitava: _Óh, já está na hora! Não tinha que achar ruim. Já era noiva, mesmo assim tinha que vir pra dentro. Ela era assim muito dura, muito ruim mesmo. (Osvaldina)

A descrição de dona Hercília pela filha, senhora Osvaldina, permite a interpretação da mãe sob um olhar que se complementa entre a solidariedade e a reprovação. A depoente se solidariza quando predica a atitude de “corajosa”, de “coitada” à mãe, por ter durante muito tempo, o “fardo” de criar os filhos com o parco fruto do seu árduo trabalho. E, ao mesmo tempo, reprova a maneira conservadora e rígida com que foi tratada pela provedora que se permitiu uma nova relação em regime de concubinato.

³⁷ O termo “inter-história”, além de considerar o contido na introdução deste item, também teve como seu constitutivo, a referência ao diálogo entre um texto dentro de outro, na análise literária.

Outra inter-história de dona Osvaldina relaciona-se com sua avó materna, senhora Maria Lucas da Costa. O depoimento permite uma interpretação conflituosa nas relações amorosas da avó em relação ao seu tempo, aparentemente reproduzidas pela filha, senhora Hercília, em menor escala.

Minha avó foi parteira 56 anos. Nunca morreu nenhuma senhora na mão dela. Ela fumava cachimbo. Ela ia fazer os partos nas casas dos compadres, naquele tempo, em Capoeiras, em tudo quanto era lugar de Capoeiras. Aí quando ela acabasse de fazer, fosse três, fosse quatro da madrugada, ela vinha sozinha. _Eu vou levar a comadre! _ Não, não vai. Vai ficar aí cuidando dela! Enchia o cachimbo de fumo, virava pra baixo, botava a maleta embaixo do braço e vinha de pé, fosse a distância que fosse. Maria Lucas da Costa, ela foi escrava, antes de ser parteira. Ela corria, no tempo da guerra, elas contavam, com eles todos pequenos agarrados na saia dela. Dizem que num lodo, cheio de lama, de barro. Dizem que passou uma vida bem de sacrifício. Morreu com 112 anos, por causa da velhice. Nunca teve uma doença. A doença dela? Ah, uma vez a filha emprestou um machado para a vizinha e não tinha pedido pra minha avó. Aí ela disse: _Martinha, onde é que está o machado? _Ah, mamãe, eu emprestei pra fulana. _Vai buscar! Aí começou a discutir, quis bater na tia Martinha, aí naquele dia ela deu começo de infarto. Aí foi para o Hospital de Caridade. Eu nem sei porque naquele tempo a gente tinha direito ao hospital de Caridade né. Eu sei que daí ela foi, ela ficou 5 dias. É muito famosa. Hoje assim eu tenho amigas que falam ainda muito no nome dela que tiveram filho com ela, assim, nesses grupos de idosos que eu vou. Aí ela disse: _Olha, eu não quero morrer aqui no hospital, eu quero ir pra casa da minha filha morrer na casa da minha filha. Era na minha mãe. O enterro dela foi a coisa mais linda na Afonso Pena. A Afonso Pena de cima abaixo, até embaixo, era só carro. Eram compadres. Era o compadre Nagib, o compadre não sei o que, o compadre não sei o que, tinha um monte de políticos. Ela teve uma morte linda porque ela morreu mais por causa da velhice. Ficava de cócoras, juntava aquela nogueira, ela botava essas duas perninhas assim ... a gente hoje não faz isso. E descascava, descascava pra vender aquilo ali. Ela torrava café. Ela ia pro mato tirar lenha. Depois, ela se inscreveu no Departamento de Saúde. Mesmo antes de se inscrever no Departamento de Saúde ela fez muitos partos. Ela foi parteira da Estela, da minha filha mais velha. Não, só tinha uma foto (...) mas, estava muito velhinha. Agora, quando eu reformei o túmulo, não deu pra deixar mais porque não dava de ver pra reconhecer. Ela e o Zé, porque o Zé é um dos maridos dela, o último. É assim: a minha mãe tinha um pai, a tia Maria e o tio Nezinho tinham outro pai que era branco. O pai da minha mãe também era branco. O meu tio Lucas e o Saul eram filhos do Pedro Leite, que era pretinho. E a tia Martinha era bem pretinha, mas era de outro pai, mas eu também não sei quem. O pai do tio Nezinho e da tia Maria é de Capoeiras, o falecido Pedro Leite. Mas, nenhum deles foi marido dela. (Osvaldina)

A descrição da avó materna permite inferências quanto à constituição familiar sob pelo menos dois enfoques. O primeiro incide sobre a atitude da parteira, dona Maria Lucas, como pouco convencional para os padrões da época, uma vez que a mesma concebeu filhos de pais diferentes sem contrair matrimônio, se isto foi uma opção. E, o segundo enfoque configura a estrutura familiar sob a herança do *ethos*

escravista, que levava os senhores a possuir sexualmente, mulheres escravizadas sem compromisso de paternidade, considerando-se que, mesmo com a passagem da monarquia à república, as antigas oligarquias conservadoras mantiveram-se no poder. Ou seja, a hierarquia entre as elites dirigentes e os “demais” permaneceu bem como muitos dos hábitos e como a senhora Maria Lucas da Costa foi escravizada, esta é uma possibilidade explicativa. Embora merecesse uma coleta criteriosa de dados para abordagem da constituição familiar de mulheres negras, ex-escravizadas como é o caso da avó da senhora Osvaldina, não será possível sair do âmbito da inferência por não ser do foco deste trabalho.

A segunda depoente, senhora Maria Eulália, narrou sua primeira inter-história, remontando a imagem de sua mãe analfabeta, cujo desejo era que a filha tivesse a profissão de professora.

Minha mãe queria que nós fôssemos professoras. A gente era bem pobre e naquele tempo, quem fosse professora era uma coisa grande. Minha mãe dizia assim: _minha filha, só quem é professora é as filhas do seu Pedrinho Mayvorne, marido da dona Lúcia, que foi minha professora. Porque aqui professora era só filha de rico. Aí a mãe assim: mas, vamos ver, quem sabe a Maria vai ser uma professora. Aí quando eu tirei o Complementar, minha primeira formatura, ela ficou toda faceira. (Maria Eulália)

A narrativa de Maria Eulália informa que a mãe entendia a profissão docente como inerente a mulheres não-negras, uma vez que “ricos” e “filhas de políticos” não conjugam a composição dos “demais”, dentre os quais as mulheres negras são parte integrante. Ao descrever esta passagem, Maria Eulália imita gestos e sorrisos da mãe, provavelmente revividos em sua lembrança pela interação, uma vez que a reminiscência é um processo dependente das relações. O pai é lembrado em importantes passagens, mas a figura da mãe, cuja morte ocorreu quando a depoente iniciava sua inserção no mundo do trabalho, exerce relevante papel na reconstrução das lembranças. No relato, a mãe confere à profissão docente, status de ascensão social por relacioná-la à classe “dominante”. Reforça-se, assim, a presença materna a influenciar na escolha da profissão de Maria Eulália que assumiu, no seu discurso, a visão da matriarca, comparando a situação de ser “bem pobre” à condição de ser professora como “uma coisa grande”.

Uma outra inter-história narrada por esta depoente, refere-se ao primeiro aluno alfabetizado por ela.

Minha querida, este meu aluninho hoje é um professor importante na cidade, todo mundo conhece, tu deves conhecer também. É dono do Energia, é o professor Cebola, foi o primeiro aluno que eu alfabetizei. Até hoje,

quando ele me vê, faz um verdadeiro alarde. Estava com a Nelza outro dia, e ele, em alto e bom som assim: _ Olha só a minha querida professorinha. Meu Deus do céu, a Nelza disse: _ O que é isso? Um escândalo mesmo, e me beija, e me abraça. Foi meu primeiro aluno, o primeiro aluno que eu alfabetizei. (Maria Eulália)

Dona Maria Eulália recorda que, nas vezes em que se encontram, este ex-aluno faz um “verdadeiro alarde”, chamando a atenção de todos, por chamá-la “em alto e bom tom” de “minha querida professorinha”. Ela afirmou que “todos o conhecem na cidade” e fez questão de mencionar o nome pelo qual o ex-aluno é conhecido, com um ar de orgulho no semblante. A emergência desta lembrança com a intensidade com a qual foi descrita, reforça o caráter da memória enquanto dependente da interação, na medida em que não apenas o ex-aluno, enquanto cerne do episódio, faz parte do cenário. Os reencontros com ele, no presente, reavivam a lembrança passada, enquanto simultaneamente, são o lembrado. Ademais, a intervenção de Nelza, irmã mais jovem da depoente, como expectadora ativa também dá o tom da rememoração. Ela é testemunha do vivido e interage também, pela sua reação de surpresa com a atitude do agora, professor. E o fato dela, Nelza, ser presente na vida de Maria Eulália com visitas e telefonemas permite à depoente, um relato carregado de gestos miméticos, sobretudo em relação às ações dos sujeitos lembrados. Não é para si, para o seu comportamento, para sua ação, que a entrevistada alude, mas às interações do ex-aluno e da irmã no refazer do relatado. Dito de outra forma, a inter-história do primeiro aluno alfabetizado não contempla comportamentos ou ações tanto dela quanto do próprio estudante, lá, no passado em que ocorreu. O primeiro aluno alfabetizado é rememorado nos reencontros do presente e, aí sim, contendo os comportamentos do mesmo, não mais aluno, mas professor, homem. E esta lembrança traz consigo o testemunho da irmã da depoente, como se na atitude dela (irmã) estivesse uma condição de veracidade a confirmar o passado.

A senhora Valdeonira, terceira entrevistada a conceder depoimento, destaca na sua primeira inter-história sua mãe em situações que marcaram a vivência da depoente em família.

Eu sou resultado de uma convivência de concubinato. Minha mãe não era casada. (...) a minha mãe sempre se preocupou em nos arrumar para ir para a escola. Ela era doméstica, lavadeira, analfabeta, mas o horário de aula, o nosso uniforme, a nossa roupinha (...) ela era muito dedicada. Ai que a gente não fosse pra aula. Deus o livre. Ela era muito cuidadosa com isso (...) Aí a gente vivia lá enchendo o saco da Ondina que era uma diretora de ensino e tal do Estado. (...) Era um tipo de diretora. Aí a minha mãe ia junto comigo, não me largava pra nada aí nesse ponto. Minha mãe era analfabeta, mas ela

ia junto. Aí eu me lembro que ela disse, oferecia vagas, aí minha mãe disse: _ lá não, lá é muito longe e tal. Aí ela [Ondina] disse assim: _ primeiro a gente senta no banco pra depois sentar na cadeira. Engraçado né. Querendo dizer que eu deveria aceitar qualquer vaga.(...) Mas quando eu era jovem a minha mãe não deixava a gente ir. (...) eu nunca fui uma pessoa solta assim (...) era pau nos cornos. Nós fomos uma vez acompanhar o boi de mamão, ela foi atrás, deu uma surra de vara. (...) Eu já tinha uns 18, 19 anos,. Aí a turma ia, as meninas iam, daí a gente não ia sozinha. A mãe ia levar. Não se ia. Ah, de madrugada, como elas andam agora? Não. A minha mãe ia levar a gente e ainda levava as outras meninas juntas. Vão com a dona Maria. Aí a dona Maria Martinha [mãe] levava e trazia de volta. (Valdeonira)

O destaque à mãe se dá em diversos momentos da narrativa. Primeiramente, aparenta ter sido sua a opção pelo “concubinato”. Apresenta-se também, no cuidado tanto da aparência dos filhos na ida a escola quanto no cumprimento dos horários e assiduidade dos estudantes. E, por fim, Valdeonira informa ser, a senhora Maria Martinha da Costa, uma acompanhante incondicional, tanto no seu acesso ao primeiro emprego, quanto nos eventos de lazer. A presença materna no cotidiano da vida escolar, no acompanhamento ao lazer e na busca pelo trabalho configura uma interação sistemática com a depoente, conferindo à mãe status de referência. E o fato de, reiteradas vezes, ser verbalizada a escolaridade materna pode ter contribuído, embora não somente, para que Valdeonira optasse por seguir com a educação formal.

A segunda inter-história da senhora Valdeonira diz respeito a sua inserção na escola pública do Mont Serrat, dirigida por sua amiga Uda, como ela se refere, juntamente com outra professora, senhora Nely Góes. Ao descrever a passagem, dona Valdeonira verbaliza sua admiração pela diretora, considerando-a “a maior professora existente nesse Brasil”. A depoente relata que numa visita à escola e à diretora, percebeu o comportamento dos estudantes, considerando-os “muito indisciplinados”. Ao ouvir da amiga diretora que o índice de aproveitamento dos alunos estava muito insatisfatório, dispôs-se a contribuir com a formação dos mesmos, em parceria com a professora Nely, proposta aceita de imediato pela diretora.

Eu entrei na escola e fiquei apavorada. Os alunos pareciam um bando de loucos, tudo muito indisciplinados. Eu lecionei no Lúcia Mayvorne. Eu disse: Uda, tem que fazer alguma coisa nessa escola. Foi numa época que a escola estava pegando fogo assim, porque os alunos não queriam nada, queriam se matar. Chamei a Nely e a gente ferveu lá dentro da escola. E disse: Uda eu quero trabalhar a fé, eu quero trabalhar a religião. Pra mim é, meu Deus do céu, a dona Uda, mas eu nunca vi uma criatura que nem a Uda. A maior professora que existe nesse Brasil. Porque a comunidade é sério. Eu estive lá. Tinha um aluno de aniversário. A aluna chegou e disse: Dona Uda, tem um aluno de aniversário. Aí a Uda pegou o microfone. Precisas ver o auto-falante que ela tem por causa do problema que ela teve na perna. Aí: alô, alô. Aquilo não funcionava. Aí ela mexia ali. Eu achei a coisa mais linda do

mundo né. Não funcionava. Ela levantou-se e foi lá na frente. As crianças e as professoras tudo olhando pro meu guarda-pó. E aí todo mundo: _ isso daí é uma professora? Passei pó, passei baton, coloquei meu guarda-pó e não quis nem saber porque acho que é um compromisso que você tem com as pessoas, com a educação. E a Uda puxou o parabéns, colocaram música, dançamos. Um aluno assim pra mim: _professora, a senhora tomou banho? Até isso o aluno chegou a me perguntar, pra tu ver como estava a coisa lá encima. Aí eu disse: _ eu tomo banho todos os dias porque a gente precisa, faz parte da nossa higiene pessoal. E trabalhei com eles a fé Bahai, mas trabalhei alfabetização também com a Nely. (...) tem um método de alfabetização que nós usamos lá encima no morro que a Nely levou. (...) Aí a Nely achou. Tem um método lá que pega os rótulos, conheces né? Não conheces? Pega uma folha assim oh, coloca na parede. Aí tu colocas, tiras o rótulo de leite ninho, coloca ali, do açúcar união, da pasta de dente colgate, sabonete palmolive. A criança lê: colgate, palmolive, porque está usando em casa, tem familiaridade, entendesses? (...) Olha, a gente ferveu aquele ano lá encima e ajudou bastante. (Valdeonira)

Ao refazer esta passagem, Valdeonira manifesta verbal e fisicamente, a paixão pelo ofício. Ao narrar a colagem de rótulos, pegou um papel e buscou naquele espaço em que estava, algo que pudesse servir de exemplo. Não encontrando, desenhou figuras nomeando-as enquanto possibilidades, informando que os recortes deveriam ser colados.

Reafirma-se no seu exemplo, bem como em outros das demais depoentes, a valorização do trabalho rememorado e a forma do relato configura um método de ensinamento ao interlocutor, como se, através das palavras, o vivenciado se perpetuasse. E, a situação particular da depoente revela, na narrativa, o comprometimento com a comunidade de origem, traduzido em uma ação como contribuição, revestida de auto-reconhecimento, pelo caráter social daquele desempenho.

A senhora Maria de Lourdes, quarta depoente, apresenta sua primeira inter-história, a exemplo das demais, tendo como cerne a matriarca. Sua mãe é relembrada com expressão física de presente, como se ao descrever a situação, a depoente a vivenciasse.

A merenda escolar quem fazia era a minha mãe. Então, a escola era na Caixa, dentro da Caixa e a minha mãe, lá na minha casa, na nossa casa, fazia o panelão de merenda e o servente então ia buscar e distribuía no varandão da escola. (...) Olha minha querida, durante os anos que minha mãe foi merendeira, que ela também era lavadeira, como já te falei, mas ela foi merendeira da escola. Nunca atrasou um segundo a merenda dos alunos. Quantas vezes (risos)aconteceu dela sair da nossa casa correndo e chegar no portão: _fulano, fulano! Não vai buscar o panelão? Estava quase na hora da merenda e o zelador não sei o que que estava fazendo, mas ela vinha, subia que a gente morava, nós ainda moramos no mesmo lugar, um pouquinho mais ali embaixo, e ela subia pra chamar o zelador (...) Não duvido nada que se ela tivesse condição, força né, ela trazia sozinha o

panelão de sopa, só pra não atrasar a merenda. (...) e vê, com lavação e tudo. (Maria de Lourdes)

Maria de Lourdes rememora a mãe como merendeira na escola em que iniciou sua atividade profissional. Descreve seu cuidado tanto no preparo quanto na pontualidade e afirma que durante os anos em que foi merendeira, a senhora Angelina “nunca atrasou um segundo”, muitas vezes, chamando o zelador para levar o “panelão de sopa” aos alunos. O relato desta depoente imprimiu à figura materna afetividade e força, pelo tom da voz que oscilava entre o volume baixíssimo até o extremamente alto. A segunda inter-história relaciona-se a sua irmã mais jovem que segundo a depoente, não quis “saber de estudar”, casando-se aos 13 anos de idade.

Ah, sim embora meus pais não tivessem assim grandes estudos como eu coloquei ali na ficha, mas o que eles mais queriam era que a gente estudasse. Era a herança que eles tinham que nos deixar era a educação, era o estudo. Eu tinha cinco irmãos, mas três morreram pequenos. Então ficou eu e a minha irmã. A minha irmã casou com 13 anos, não chegou a concluir o primário. Eu não, eu, eu era uma filha muito obediente. Eu era daquela assim obediente mesmo, meu Deus. Aí estudei sempre. (...) Minha mãe era faxineira, lavadeira, meu pai era pedreiro (...) mas como era eu e minha irmã [não precisaram trabalhar] Mas a minha irmã logo casou com 13 anos né. Ficou só eu (...) Imagine! Casar com 13 anos sem estudos, sem profissão, só podia ter um trabalhão danado mesmo né. (...) Eu me dediquei ao estudo com tudo né, como se diz na gíria, com carinho. Aí ninguém me pegou mais (Maria de Lourdes)

Nesta narrativa, revela-se a importância que dona Uda confere aos estudos, uma vez que para a depoente, o fato da irmã não estudar traduziu-se em uma vida de dificuldades, tendo esta (irmã) passado um “trabalhão danado”, presumivelmente porque não seguiu com a educação formal. E, comparativamente à situação da irmã, a senhora Maria de Lourdes coloca-se na condição de subordinada às determinações paternas, mostrando com seu olhar presente que os pais queriam o melhor para elas.

A depoente, ao reconstruir seu passado vendo-se como “obediente”, o analisa sob a posição atual, atribuindo valor a orientação dos pais, sendo o relato construído sob a relevância do desempenho dos pais na sua educação formal.

As primeiras inter-histórias apresentaram as mães como elemento comum. Ao rememorarem a figura materna, as expressões faciais, a voz e o olhar das depoentes deram a impressão ora de representarem as próprias mães, ora de estarem se auto-representando no refazer do passado.

O fato das mães serem o elemento comum, materializa a proximidade entre elas e as filhas no desenvolvimento individual. BOSI (1994), ao comparar a

rememoração de pai e mãe, informa que aquela é reconstruída pela “apreensão de traços espirituais, não físicos”. Já esta se converte em “presença mais concreta”, justificando como possibilidade desta distinção o “contato corporal mãe-criança” a constituir “as primeiras relações afetivas”.

A interação sistemática, seja no âmbito do lar, seja no profissional, provavelmente, foi o dispositivo da reconstrução de lembranças carregadas de intensidade, por todas as entrevistadas.

2.3 – Reconstruindo laços e/ou nós de família

Apesar dessa fixidez de destino nas relações de parentesco, não há lugar onde a personalidade tenha maior relevo. Se, como dizem, a comunidade diferencia o indivíduo, nenhuma comunidade consegue como a família valorizar tanto a diferença de pessoa a pessoa.

Ecléa Bosi (1994, 425)

A relevância do contexto familiar³⁸ se dá na medida em que o mesmo consubstancia a trajetória discente das depoentes, possibilitando a apreensão do significado da escola pelas estudantes negras, integrantes dos “demais”, no conjunto social do povo brasileiro, em detrimento da escola pensada e instituída pelas elites dirigentes. Ressaltando as armadilhas da memória como inerentes à rememoração e a própria reminiscência como processo social, as lembranças reconstruídas pelas depoentes necessitariam, sob um maior rigor metodológico, de uma investigação documental criteriosa para efetivar o diálogo entre fontes independentes que complementariam informações, atendendo à recomendação de PRINS (1992), porém este procedimento não se viabiliza integralmente³⁹. A justificativa se dá primeiro porque o diálogo entre diferentes fontes, embora relevante para a produção do conhecimento, não teria aqui a intenção de estabelecer verdades, apenas de preencher vácuos deixados pelas armadilhas da memória. Esta consideração encontra respaldo em BOSI (1994). Esta autora descartou em seu trabalho o confronto de documentos para análise de

³⁸ Nem todos os dados referentes à constituição familiar foram relatados durante a coleta dos depoimentos. Algumas informações foram obtidas através do questionário aplicado e outras, em conversas informais, posteriores às gravações.

³⁹ Algumas informações complementares foram obtidas por documentos fornecidos pelas próprias depoentes e encontram-se anexados ao presente trabalho.

“distorções ou lacunas”, porventura deixadas nas memórias dos seus depoentes por considerar que

Os livros de história que registram esses fatos são também um ponto de vista, uma versão do acontecido, não raro desmentidos por outros livros com outros pontos de vista. A veracidade do narrador não nos preocupou: com certeza seus erros e lapsos são menos graves em suas consequências que as omissões da história oficial. (BOSI, 1994, 37)

E, por fim, o objetivo desta investigação centra-se no ponto de vista e na conseqüente versão das entrevistadas sobre o vivenciado no que tange à escola.

2.3.1 – Memórias de família - o trabalho infantil

Este subitem sintetiza o local de vivência das entrevistadas e a constituição familiar. O conjunto de depoimentos permitiu identificar o trabalho como importante constitutivo da infância de três das quatro depoentes, caracterizando-se como necessidade, sendo realizado antes e paralelamente à educação formal. Iniciando por considerações de caráter mais geral, a composição das famílias das depoentes, a exceção da senhora Valdeonira⁴⁰, deu-se de forma nuclear, ou seja, pelo casamento oficial dos pais.

As depoentes foram concebidas por mulheres analfabetas e lavadeiras, excetuando-se desta profissão a mãe da senhora Maria Eulália. É possível inferir que a condição de analfabetas e a profissão de lavadeiras tenham estabelecido, às mães, o papel de aproximação, mesmo limitada, entre classes sociais, pelo trabalho. Dito de outra forma, as mães das depoentes executavam um serviço específico para um determinado segmento que podia e pagava pela prestação do serviço.

De acordo com as narrativas, o trato do serviço de lavação era feito entre as mães que podiam pagar e as que necessitavam trabalhar para o sustento das próprias famílias, logo, contratar lavação era negócio de mulheres. E, neste negócio, havia uma aproximação entre patroa e empregada, sob regime informal de contratação. Com a aproximação, as patroas adentravam minimamente, na realidade das empregadas,

⁴⁰ A senhora Valdeonira informa como se estabeleceu a relação de seus pais: “Eu sou resultado de uma convivência de concubinato. Minha mãe não era casada”.

muitas vezes, completando o pagamento do serviço prestado com doações fosse de roupas usadas, fosse de alimentos. Ao mesmo tempo, esta relação permitia o seu contrário, isto é, que as empregadas superficialmente, adentrassem ao universo das patroas, mulheres que podiam pagar pelo serviço prestado e que ainda tinham condição material para realizar doações. É bem provável que no imaginário das mães, lavadeiras, analfabetas, a ação educativa do rádio⁴¹ tivesse efetivado seu propósito. Desta forma, sob a influência propagandística⁴² e com o acesso a uma outra realidade social, talvez as mães vissem na educação formal, significativo divisor entre elas e as patroas, a possibilidade de suas filhas ultrapassarem a condição de lavadeiras. Esta inferência faculta à figura materna papel fundamental na conversão do determinante histórico.

O local de vivência da infância das depoentes pressupõe um divisor⁴³ de águas, materializado pela ponte Hercílio Luz, inaugurada em 1926, pouco antes do nascimento das mesmas. As senhoras Valdeonira e Maria de Lordes habitaram o morro Mont Serrat, enquanto dona Osvaldina morou em Capoeiras e posteriormente, no

⁴¹ As depoentes, sem exceção, declararam em conversa, sem gravação, que o rádio era um dos lazeres das famílias e que era comum a elas, juntamente com as mães, escutarem as rádio-novelas e o programa “a hora do Brasil”, dentre outros.

⁴² No tocante à cultura, ALMEIDA (1996) informa que as décadas de vinte e trinta, sobretudo esta última, conformaram transformação na cultura nacional e neste período, popularizaram-se o cinema e o rádio, importantes instrumentos educativos nas mãos do Estado cujo objetivo consistia em “um projeto de disciplinarização do homem brasileiro”. Através, principalmente do rádio, o Governo tinha como expectativa atingir as massas, sem distinção de sexo ou idade, promovendo “momentos de educação política e social”, a fim de que a população se cientificasse dos “interesses diversos da nação”. Os investimentos do Governo nas produções culturais que divulgassem um “tipo de educação” que amoldasse a população aos ideais modernizadores, segundo este autor, primavam pela alfabetização como mola propulsora para “formação do novo homem”, entendido este como moralmente formado, votante em potencial, qualificado profissionalmente para produção das riquezas e capacitado para sua auto-manutenção.

⁴³ DALLABRIDA (2001), em sua pesquisa sobre o Colégio Catarinense, informa que nos anos vinte, os ecos da modernidade florianopolitana reverberaram em obras que, de um lado, permitiram “identidade estética” e, de outro, demarcaram “com maior clareza as áreas burguesa e popular do centro de Florianópolis”. “Assim (...), os pobres e desvalidos, especialmente os afrodescendentes (...) foram expulsos gradativamente para a periferia da cidade, principalmente com a abertura da Avenida Hercílio Luz, que delimitou a segregação espacial e provocou o início da ocupação dos morros adjacentes ao centro urbano. As classes populares passaram a ser disciplinadas de uma forma mais rude e grosseira, utilizando, quando necessário, a força e a violência física”. (pág. 61) Dentre as muitas obras, o autor destaca a Avenida Hercílio Luz como importante fator de encaminhamento dos “demais”, majoritariamente afrodescendentes, para os morros da cidade. Em relação à ponte, informa ter sido “a obra que coroou a reforma urbana de Florianópolis (...) inaugurada em 1926, permitindo maior integração da ilha-capital com o continente fronteiro.” (pág. 57). Para CORRÊA (2005), se até 1930, o comércio era o responsável pela manutenção da cidade, a inauguração da Ponte Hercílio Luz ampliou o “contingente populacional” provocando desequilíbrio social. A partir da “política social”, sob os ditames do Governo Federal, iniciada nos anos trinta, ampliam-se as tarefas do Poder Público Estadual, caracterizando o governo do período “pelo empreguismo (...) na capital catarinense”, que teve, na ponte, um facilitador do “enorme fluxo populacional”. (pág. 310-311). Este autor informa que o bairro Estreito, antes, considerado apenas “passagem obrigatória” para Florianópolis, pertencia a São José e, por ter um baixo índice populacional, não recebia assistência devida. Somente em 1944, (decreto-lei 951, de 01/12/1944), o referido bairro é anexado à Capital, em virtude da “inferioridade da cidade em relação a outras capitais (...) o que trazia, em consequência, sérios problemas para o seu desenvolvimento”. (pág. 323).

Estreito, ao passo que a senhora Maria Eulália passou sua vida em São José. Isto é, as duas primeiras depoentes supra-mencionadas viveram na Capital, enquanto as demais ocuparam, geograficamente, um outro espaço delimitado pela ponte. Este divisor pode contribuir na identificação de aproximações/distanciamentos entre a uniformidade do ensino pretendida e a levada a cabo, nas instituições educacionais da Capital e das regiões periféricas. Os recortes dos depoimentos, a seguir, foram trabalhados com base na demarcação geográfica de ocupação e, assim, os dos primeiros excertos são das primeiras depoentes, moradoras do Continente e os dois últimos, das da Capital.

A minha infância foi um pouco difícil porque a minha mãe ficou com quatro filhos pequenos e a gente batalhava muito (...) nós éramos em quatro (...) dois homens e duas mulheres e a gente trabalhava bastante.(...) E, de manhã a gente estudava, a tarde a gente ia fazer crivo. Depois que a gente aprendeu a fazer crivo, a gente trabalhava na Casa Porto aonde a gente ganhava alguns trocados, uma mixaria, pra dar uma ajuda. Daí a gente morava em Capoeiras. Minha mãe tinha dez lavações (...) A gente ficava esperando que ela voltasse com algumas coisas que as patroas de roupa davam de alimentação, de roupa, né. Foi tudo assim muito difícil. (...). Nessa época, a minha mãe, coitada, ainda era sozinha. Depois é que ela arrumou um companheiro (...) que deu (...) uma vida melhor, porque o meu pai morreu, eu tinha sete anos (...) Melhorou um pouquinho né porque daí ele [o companheiro] já ajudava com alguma coisa. (...) Com dez anos eu já trabalhava. Meu irmão que era o mais velho saía a vender rosca. Quer dizer, todo mundo batalhava pra ajudar (...) a família né, na alimentação. Às vezes, a gente tinha dificuldade de não ter nada pra comer. Eu mais meu irmão, nós é que segurávamos a barra. Eu e ele ficamos assim pra ajudar a casa. Qualquer trocado que a gente ganhava (...) a gente ajudava. Porque daí o outro meu irmão mais velho já era casado. A minha irmã, mais velha do que eu um ano, ela era muito doente. Ela tinha problema de bronquite, ela vivia sempre doente. Era só na luta (...) (Osvaldina)

Naquele tempo uma luta, bastante. Meu pai tinha dez filhos e ele trabalhou sozinho em Florianópolis. Meu pai foi, 35 anos, de São José a Florianópolis de pé, ia e voltava. Nossa casa ficava ali atrás do Regional e minha mãe então ficava em casa cuidando dos filhos, mas como tinha um pedacinho de terra, ela trabalhava, plantava batata, aipim, repolho, criava galinha, e eu saía a vender. Eu era uma menina que com doze anos eu ia vender tudo aquilo. Hoje com doze anos já estão ganhando nenê (risos). Mas, eu não, eu ia vender. Muita gente já me esperava: lá vem a menina da verdura. Carrinho de mão, e lá ia eu oferecendo cebolinha, salsinha, franguinho, verdura, tudo. Tinha que trabalhar pra ajudar, porque com dez filhos né. (Maria Eulália)

Ao contrário de muitas narrativas que indicam a vivência na infância como positiva pela possibilidade da realização de brincadeiras, de interação com outras crianças e com a natureza, as senhoras Osvaldina e Maria Eulália rememoram o período

com um sentimento de tristeza. O trabalho⁴⁴ na infância para complementação do orçamento familiar é uma passagem relatada com o semblante carregado, como se as depoentes naquele momento da narrativa, sentissem⁴⁵ o sofrimento da atividade, entretanto, considerações sobre exploração, por exemplo, não são mencionadas. Não há uma relação entre a condição material com um sistema mais amplo que remeta à desigualdade social, ficando patente a constatação do trabalho infantil como necessidade, “naturalizado” apenas pelas dificuldades objetivas da situação familiar.

Eu aprendi a costurar, eu aprendi a bordar(...) eu sou uma pessoa que quando eu tinha 13 anos, eu já era aluna da escola profissional. Eu tenho curso de florista nota dez. De que? De fazer artesanato? Claro que eu fazia. Fuxico, bordado, tudo. Ah, eu ganhava dinheirinho, tudo contribuía, claro. As aulinhas que eu dava em casa, que as mulheres faziam questão de colocar os filhos pra estudar comigo, tudo era dinheirinho que eu ganhava pra ajudar. Mas, era gostoso. Tanto que até hoje eu trabalho com isto, não só com isso né, mas ensino artesanato aqui na Associação.(...) Eu me lembro que eu tinha um vestido godê, ele era amarelo e estava já bem desbotado. Eu lavava aquele vestido né, eu era pequena, mas eu tinha que me virar e ajudar porque não tinha quem fizesse. Nós não tínhamos empregada, não tínhamos uma porção de coisas. Aí eu tinha que me virar. Lavava aquele vestido de noite pra ir no outro dia com ela pra escola, um vestido godê que naquela época se usava (...). Não era, no início não era uniforme, não tinha. (Valdeonira)

Eu sempre estudei. Meu pai dizia assim: _ Não quer estudar não estuda. Mas, trabalhar também não vai, não precisa. (...) Embora, fôssemos pobres. Minha mãe era faxineira, lavadeira e, meu pai trabalhava de pedreiro, mas como era só eu e a minha irmã. (...) Eu, quando nós brincávamos de boneca, de casinha (...) sou a professora. Ah, eu sou a mãe, eu sou a , não. Eu sou a professora. Em tudo que nós brincávamos eu era a professora, entende? (...) E eram tudo rapazes já mocinhos e pessoas com quem eu brincava de esconder, no morro. Até inclusive quando eu entrei na sala, ele diziam assim: _ Uda, como é que nós vamos te chamar, é Uda ou dona Uda? Aí eu me toquei, eu disse: _Ah, combinamos assim, fora daquele portão eu sou Uda e brincamos, continuamos a mesma coisa. Daquele portão pra dentro, dona Uda. Eu acho que falei com tanta convicção que até hoje né. Mas, eles brincavam já que eles me conheciam (...) eram meus amigos, meus parentes, (...) minhas primas. (Maria de Lourdes)

⁴⁴ O trabalho realizado por Osvaldina e Valdeonira, enquanto crianças, envolvia artesanato. Aquela atuava no crivo e esta fazia flores, bordado, fuxico e costura. O irmão mais velho de Osvaldina, segundo ela, “saía a vender rosca”. Estas informações poderiam traduzir-se na divisão social do trabalho doméstico na infância, mantendo-se as meninas no âmbito doméstico, enquanto os meninos atuavam na rua. Entretanto, Maria Eulália, mesmo com suas habilidades manuais na arte do crivo, crochê, do tricô e do bordado, impede esta generalização, uma vez que também atuou na rua, com a venda de alimentos cultivados por sua mãe, na fase infantil, trabalhando com o crivo, posteriormente à infância.

⁴⁵ Estas duas entrevistadas (Osvaldina e Maria Eulália) comentaram fora do momento de coleta do depoimento, que lembravam do cansaço do trabalho, tanto com o crivo quanto com a venda de víveres. Declararam que, muitas vezes, desejavam estar com as demais crianças do bairro, brincar de pega, de casinha, de esconde-esconde, mas não podiam, porque tinham uma obrigação e, se não fizessem, certamente seriam punidas.

Valdeonira, mesmo informando trabalhar na infância, faz um relato mais leve, talvez porque o tenha conjugado ao aspecto lúdico, diferentemente das senhoras Osvaldina e Maria Eulália que deixaram nas suas narrativas, não somente o sacrifício que as tarefas envolviam, mas também o motivo pelo qual elas tinham de ser desenvolvidas.

Já Maria de Lourdes, contrariamente às demais, não trabalhou na infância para contribuir no orçamento familiar. Atribui a esta particularidade, o fato de serem apenas a irmã e ela a promover despesas para os pais, ainda que fossem pobres. Esta depoente rememorou uma infância permeada pelo lúdico e pelo conseqüente estabelecimento de relações entre crianças, parentes, amigos e a rua.

As narrativas das depoentes sobre a infância permitem algumas considerações. A rigor, o trabalho infantil, “naturalizado” enquanto necessidade, não interrompeu a trajetória escolar das mesmas. Uma explicação estaria na figura materna, pois segundo a senhora Valdeonira, sua mãe tinha uma preocupação significativa com a ida dos filhos à escola. Para dona Maria Eulália, era um desejo da mãe que ela fosse professora, embora entendesse ser uma profissão inerente a mulheres não-negras, filhas de políticos. Osvaldina não verbaliza posicionamento de sua mãe em relação aos estudos e Maria de Lourdes sequer trabalhou na infância. Ainda assim, é possível afirmar todas as mães como importante motivador de seqüência nos estudos, se considerada a profissão das mesmas e o já afirmado anteriormente. A profissão de lavadeiras permitiu a elas aproximação entre classes sociais, ainda que de forma tangenciada. Se esta aproximação se fez, as lavadeiras puderam identificar na estrutura familiar das patroas que os filhos destas, provavelmente de famílias abastadas, acessavam a educação formal⁴⁶. Aliado a isto, a “ação educativa do rádio”, popular meio de lazer, pode ter contribuído para que as mães estimulassem as filhas ao estudo. Contudo, ainda que seja aceitável, não se converte em único determinante. Uma última consideração, não menos importante, implica na relação do trabalho na infância com a etnia das entrevistadas. Seria ingênuo atribuir apenas à etnia a exigência do trabalho infantil porque as dificuldades decorrentes da condição sócio-econômica atingem a todos os “demais”. Por outro lado, verificar se outras professoras com o mesmo perfil destas depoentes, porém de grupo étnico distinto, passaram pela mesma experiência do

⁴⁶ DALLABRIDA (2001) assevera que “a “atmosfera cultural” herdada na família transforma os filhos de burgueses em alunos mais seguros e soltos, que relativizam a importância da educação escolar, enquanto os filhos das classes menos abastadas, que recebem exortações e encorajamento de suas famílias, destacam-se pelo esforço, pois percebem a escola como praticamente o único caminho de ascensão social”. (pág. 28-29).

trabalho infantil e se o mesmo se estabeleceu sob a natureza artesanal do trabalho realizado por estas, talvez possa ampliar as reflexões sobre esta questão.

2.3.2 – Memórias da infância – a escola primária

Esta etapa da análise contempla a inserção das depoentes na escola, o local dos estudos primários, as considerações das mesmas sobre os professores, os métodos e as práticas de ensino. A abordagem não se desvencilhou das armadilhas da memória. Na coleta dos dados, embora houvesse intervenções⁴⁷ para esclarecimento de algum aspecto considerado relevante, os depoimentos foram conduzidos muito mais pela voz das depoentes e pela fluência do rememorado.

Retomando as informações contidas no final da introdução deste Capítulo 2, no que tange à periodização, as entrevistadas nasceram entre 1927 e 1938, e, iniciaram os estudos entre 07 e 08 anos de idade. Logo, a inserção na educação primária ocorreu entre 1934 e 1945, e, a conclusão deste nível deu-se entre 1937 e 1949, aproximadamente. Tanto as habitantes da Capital, quanto as dos bairros continentais, acessaram a educação formal em estabelecimentos públicos, próximos de suas residências e, a exceção de Maria de Lourdes, foram alfabetizadas na escola. A busca por formação em escolas próximas das residências, provavelmente, vincula-se ao fator econômico e à escolaridade dos pais, na medida em que indicadores como qualidade, índices de aprovação, dentre outros, não são levados em conta na escolha dos referidos estabelecimentos, porque, de qualquer forma, o nível de escolarização dos filhos ultrapassa o dos pais.

É interessante notar o quanto a memória é seletiva na construção das narrativas. Um mesmo episódio, isto é, a vivência no ensino primário, traz informações que convergem no conjunto de depoimentos e, ao mesmo tempo, há determinadas situações que sequer são mencionadas por algumas das entrevistadas. Em outras palavras, as depoentes aos rememorarem suas trajetórias nas séries iniciais, trazem à

⁴⁷ Maria Eulália, por exemplo, em diversos momentos de interlocução, afirmou que não tinha mais o que dizer sobre as questões levantadas.

tona passagens específicas, é bem provável, por terem marcado fortemente suas vidas. Esta observação leva em conta o postulado de BOSI (1994), no que se refere ao “trabalho de memória” como dependente das relações, das interações, aliando a esta premissa a necessidade. Enquanto dependente das relações, a rememoração das depoentes se reflete nos nomes dos professores, nas práticas e na caracterização dos mesmos como rigorosos, dentre outras. Isto é, as lembranças são evocadas somente pela interação com o lembrado. Aliado à dependência das relações, o “trabalho de memória” também se realiza pela necessidade entendida como “natural”, comparável a comer, tomar água e, em sendo assim, este aspecto da necessidade incide sobre a merenda. Osvaldina e Maria Eulália declaram a importância da mesma, enquanto complementar da alimentação, reafirmando o caráter da necessidade. Já, Valdeonira e Maria de Lourdes, embora não verbalizem esta condição, também rememoram a merenda como prática cotidiana e apreciada. São unânimes em afirmar que a “sopa de feijão” oferecida era muito boa. A relevância da merenda para todas aparece também nos nomes das merendeiras.

O corpo docente também é lembrado em nomes e práticas, enfatizando-se na rememoração, o rigor. Esta especificidade é vista com aprovação, ou seja, a disciplina entendida como rigor, é assumida pelas depoentes como fundamental para manutenção da ordem, seja na escola, seja na sala de aula. Professoras e diretoras recebem, na visão das depoentes, o papel de disciplinadoras. Este entendimento converte-se em referência para a futura prática das entrevistadas, sendo verbalizada por Osvaldina e Maria de Lourdes.

Outra generalidade está na distribuição dos alunos por sexo nas salas de aula. O Regulamento da Instrução Pública, alterado em 1879, através do Ato de 29 de novembro, portanto ainda no período Imperial, estabelecia no seu conteúdo, a co-educação, conforme indicam os estudos de FIORI (1991). Contudo, as narrativas permitem perceber como foi realizada esta determinação legal no primário das escolas públicas, tanto tempo depois, marcando, destarte, o distanciamento entre a letra da lei e a sua concretização. O relato de Osvaldina, a seguir, revela especificidades:

Nasci em Capoeiras e vim estudar no José Boiteaux. No primário? [entrou com] Sete anos. É, fui direto pro primário. Ah, jardim naquela época a gente nem pensava né, a gente era muito pobre.(...) De manhã a gente estudava (...) Fiz da primeira a quarta série na época. Na quarta série a minha professora foi a dona Valda. Naquela época não era assim três, quatro professores, e sim era um só professor. Dona Valda foi minha professora, dona Maria Emília também foi minha professora, a dona Lourdes, foram todas minhas professoras no primário. A gente tinha bons professores. O

José Boiteaux era um grupo assim bem bonitinho, bem bacana. Quando eu comecei a estudar ele era um colégio bem organizado. [era] muito bem organizado. [tinha] muita disciplina. Eram bastante alunos, na época já era vinte, vinte e cinco alunos [por sala]. O estabelecimento tinha os corredores pelos dois lados. Ele tinha uns corredores enormes, vinha assim do lado direito e esquerdo e a frente, até na frente da secretaria e tudo. Era mais ou menos, eram acho que dez salas de cada lado, José Boiteaux? Era ali aonde é hoje. Ele fica na, no mesmo colégio. E daí tinha um pátio enorme, tinha cozinha. Embaixo tinha um lugar onde eles faziam homenagem e as crianças ficavam formadas. (...) ali tinha a quadra. E tinha o quadro de educação física. A gente tinha uma merenda muito gostosa. A merenda era muito variada, era sopa, era feijão (...) tinha bastante merenda. (...) As merendeiras eram a dona Maria, a Xandoca, a dona Judite. Tinha três ou quatro merendeiras. (...) Eram quatro. Duas trabalhavam de tarde e duas de manhã. A gente fazia fila pra pegar merenda, daí a gente repetia a merenda. Era muita fartura na época. E daí, nós tínhamos também os serventes (...) era o seu Eupídio e a dona Maria Ramos, que já faleceram. Eles cuidavam da limpeza lá encima. E essas merendeiras trabalhavam na cozinha. (...) A merenda era extensiva a todos. (...) A merenda ajudou bastante oh. A gente tinha, a gente já se prevenia no colégio de encher bem a barriguinha né. Foi muito gostoso, foi muito bom a época. (...) eu não me lembro de castigo na época. Eu nunca passei. Não lembro de ter porque, na época a gente assim tinha muito medo do professor, muito respeito né. E não me lembro de ver alguns alunos passarem. Daí os diretores eram muito rigorosos. A primeira diretora ali, quando eu estudei, foi a dona Otilia Cruz. Depois foi a dona Ursolina. A dona Maria Venância foi uma diretora substituta. Professora negra, que eu me lembre era a dona Maria Venância. Como diretora a dona Iolina era mulata, mas não queria ser mulata, era mulata clara. Dona Venância, depois no final já passou a trabalhar só na secretaria né. Aí a dona Venância foi minha professora né. Além da dona Venância tinha a dona Ursolina, tinha a dona Maria de Lourdes, tinha a dona Valda, tinha a dona Eloá, tinha a dona Ogenê, a Maria Emília. Da minha época, dona Maria Venância era a única professora negra né, bem negra. Ela (...) primeiro deu aula no primário, depois ela foi professora não sei se de ciências, eu acho que foi uma coisa assim. (...) Ela era ótima professora né. Mas, na época ela era uma professora boba. Eu digo porque a gente era aluno e ela era professora né. Ela era muito capacitada, sabe? Ela entrava na sala de aula, só atravessava os olhos e todo mundo já se encolhia. E tinha uma coisa: a professora entrava e a gente levantava né. Enquanto ela não mandava sentar a gente não sentava. É, aí ela mandava: _podem sentar! (...) Aí ela ia fazer a chamada. O silêncio absoluto. Depois então começava a aula né. Às vezes, começava a explicar a matéria e depois então passava no quadro. Aí só tinha uma coisa: não esperava que terminasse de copiar: _Já estou apagando! (...) Eu não lembro de professores, lembro bem das professoras da minha época. Na educação física era professora e professor. (...) a dona Eloá também era uma professora meio rigorosa, mas era boa. Pra gente não tinha professora ruim né, todas eram boas, enérgicas, elas gostavam de disciplina. É por isso que a gente continuou a seqüência delas. Elas gostavam de disciplina na sala de aula, elas gostavam de silêncio, de atenção ao quadro na hora que estavam escrevendo. Elas paravam a aula. A dona Ogenê e a dona Maria de Lourdes. Paravam, ficavam esperando pela disciplina. _Vocês sabem o que é que eu estou esperando? Disciplina. Quer dizer, nisso a gente aprendeu muito (...) A minha professora Ludomila foi aqui no José Boiteaux, de didática. A gente perguntava: _professora, o que vai cair na prova? _O caderno todo! (risos) A galega desgraçada, ruim que só vendo. (...) Eu achava que ela era rigorosa porque (...) as outras

professoras davam a matéria né. _Oh, vai cair tal coisa, assim, assim! E ela costumava dizer assim: _ o caderno todo! Ora isso aí era uma estupidez. E a gente tinha que decorar na época né. Na época a gente não entendia assim, a gente estudava encima de decorar, já pensou? (...) Na época que eu comecei a estudar lá, dona Otília Cruz foi a diretora. Ela tocava piano (...) Dona Otília era nossa professora de francês. (...) Ah, nós cantávamos. (...) era professora de música (...) era uma professora muito bacana. A gente cantava, a gente ensaiava (...) Não, daí tinha os meninos e as meninas junto. Era as meninas de um lado e os meninos de outro lado. E na aula de educação física também era separado. (...) Eram mais alunos brancos do que negros (...) mas eu acho assim que tinha bastante alunos negros. (Osvaldina)

Como particularidade, Osvaldina informa o desconhecimento da punição enquanto castigo, por não haver passado e não ter visto ocorrência com outros estudantes. Sua justificativa se dá pelo “medo” dos educadores. Para ela, a pedagogia do medo enquadra-se no conceito de “respeito pelos professores”, detentores do poder da disciplina. Em relação a esta última, DALLABRIDA (2001) explica suas duas funções: “domar e domesticar”. Quanto à “doma”, este autor informa tratar-se de “formar comportamentos e atitudes de modo que ressaltem determinadas capacidades e qualidades positivas através dos aprendizados”, logo, os indivíduos submetidos a este método pedagógico de disciplinarização aprenderiam a obedecer para posteriormente mandar. Já no caso da disciplina como “domesticação”, esta promoveria a “submissão incondicional do sujeito domesticado”. Levando em conta as funções em DALLABRIDA (2001), aparentemente, a disciplina para Osvaldina, estudante, aproxima-se da “domesticação”, entretanto, quando informa o espelhamento no rigor das professoras e diretoras, em sua prática profissional, remonta a função da disciplina enquanto “doma”.

Esta depoente declara a incidência de uma professora negra na sua trajetória de estudante, senhora Venância e de uma diretora, senhora Iolana, mulata, que “não queria ser mulata”, classificando-a como “mulata clara”. A identidade étnica é uma questão ainda não resolvida na atualidade. Da mesma forma, o tom da pele, por si, não imprime nos indivíduos, “consciência” de pertencimento a este ou àquele segmento. Esta especificidade da narrativa reafirma o ideal nacionalizador imbricado no modelo eurocêntrico branco por excelência, logo, a classificação “mulata clara” aproxima-se do ideal e assim, é justificável o sentimento de não pertença ao grupo étnico pela diretora.

Ainda como particularidade, Osvaldina alude à língua estrangeira e à arte. Ao falar na professora e diretora Otília Cruz como professora de música e de francês, a depoente atribui valor à profissional por ser “bacana”, em virtude de dominar conhecimentos distintos. É possível inferir que este valor esteja vinculado ao novo que

significava o trabalho com a música, na medida em que, diferentemente das demais disciplinas, era realizado com ensaios nos quais os estudantes provavelmente, atuavam em movimento, contrariamente ao processo pedagógico da “domesticação”, do silêncio da sala de aula. Um último detalhe também relevante diz respeito ao esforço de rememoração da escola pela depoente. A estrutura física é ricamente detalhada: corredores, quantidade de salas, secretaria, quadra de esportes, cozinha, pátio e espaço para realização de homenagens cívicas. Em que pese o detalhamento, não há referência à biblioteca e laboratórios.

Maria Eulália também apresenta particularidades na sua rememoração dos tempos de estudante das séries iniciais:

Onde eu estudei? É, aí eu estudei ali no Francisco Tolentino. Então, o primeiro grupo que eu estudei foi na escola básica Francisco Tolentino(...) Lá era um colégio grande (...) Naquela época já tinha merenda (...) feijão, arroz, era muito boa e a gente precisava né. A primeira professora foi Lúcia Mayvorne, professora e diretora. Ela era muito boa. (...) As professoras? Elas eram bem duras, mas era pra aprender. Mas, os pais antigamente, eles gostavam da professora que fosse durona. (...) As professoras eram mais duras do que as de hoje, mas as crianças aprendiam melhor. Obedeciam, tinham mais educação. (...) Eu não, mas meus irmãos ganharam castigo que o castigo deles era o livro negro. Tinha um livro, o nome do livro era livro negro. Então quem assinasse naquele livro né era uma vergonha. (...) O meu irmão assinou (...) então eles marcavam quando era anotado, era marcado e a sala cheinha de aluno e ali os alunos que eram mais rebeldes, mais assim indisciplinados eram chamados para assinar no livro negro. E aí ia um por um. Credo, quando chamaram a vez do meu irmão Alberto, aí eu chorei muito, sabe? (...) Fiquei com vergonha, com pena porque ele ia assinar o livro negro que era o maior castigo. Ah, na sala era menino e menina, só que sentavam separados. Quando era pra castigar também era assim: _vai sentar junto com aquele menino. É, aí as meninas choravam porque tinha o lado dos meninos e o lado das meninas, mas quando as meninas ganhavam algum castigo, assim que não chegava a ser pro livro negro, era sentar com menino. Era uma choradeira só. (...) Na minha sala eu me lembro de dois (...) tinha o Estevinho. Não tinha muito não.(...) Acho que era uns 20 por sala. (...) Só tinha dois negros atrás porque os negros eram meio malandros, quase não queriam ir pra aula (risos) (Maria Eulália)

A narrativa de Maria Eulália, diferentemente de Osvaldina, não contempla muitas informações sobre a estrutura física da escola, considerando-a somente como um “colégio grande”. Sua rememoração do ensino primário incide sobre o rigor dos professores e o castigo, através da vivência do outro. As “professoras duronas” eram concebidas como um bem, porque através do rigor das mesmas, se efetivava o aprendizado, ainda que a depoente não tenha narrado situação de conflito entre ela e as professoras.

O castigo é lembrado com intensidade pela depoente, embora tenha sido vivenciado pelo irmão, isto é, pelo outro. Ao contrário da ausência de castigo registrada por Osvaldina, Maria Eulália menciona o “livro negro” como castigo extremo, vivenciado pelos alunos indisciplinados, “rebeldes”, dentre os quais seu irmão se incluía. Ela refere-se à “vergonha” de ter visto Alberto assinar o livro, sem verbalizar repúdio pelo castigo por configurar-se em humilhação pública. Talvez, isto se deva ao fato dela não ter passado pelo processo diretamente, sendo apenas expectadora, em que pese o vínculo de parentesco na força da rememoração. Um outro castigo representa uma co-educação às avessas, na medida em que havia uma separação física, na sala de aula, entre meninos e meninas. Esta divisão espacial de indivíduos por sexo, era aproveitada para punir as meninas, implicando em mandá-las sentar com meninos.

A alusão que Maria Eulália faz aos poucos alunos negros na sala de aula revela o quanto a responsabilidade pelo indivíduo recai sobre ele mesmo e como esta ideologia penetra no imaginário. Retomando as informações de SALLES (1986) sobre a re-significação do trabalho com a passagem da mão de obra escravizada para livre, a autora informa que o entendimento daquele como degradante se converteu em dignificante. Neste sentido, os “demais”, incluindo homens e mulheres brancos(as), pobres e majoritariamente afrodescendentes, ficaram responsáveis, não somente pela produção do enriquecimento nacional, mas também pelo desenvolvimento individual. Se a educação formal ficou estabelecida como “veículo de cidadania e de chegada ao progresso econômico e político”, justifica-se a condenação de Maria Eulália aos afrodescendentes, integrantes dos “demais”, até porque ela e os irmãos foram colocados na escola pelos pais, mesmo a família sendo pobre. Sua consideração não leva em conta outros fatores que poderiam configurar a condição de “malandros” para os indivíduos negros, aos quais ela faz referência. Ademais, a Constituição de 1937, que manteve a obrigatoriedade do ensino, abriu-se para a “caixa escolar” como forma de manter os “necessitados” pelos estudantes cujo orçamento comportasse este fim. Com efeito, mais uma vez se transfere a responsabilidade do Estado para as mãos dos “demais” que, além de seguirem com a produção das riquezas da nação, também assumem, por determinação legal, a manutenção de si próprios no espaço escolar. A avaliação de Maria Eulália está provavelmente, pautada em princípios meritocráticos, uma vez que, se ela conseguiu, os “demais” pertencentes ao seu grupo étnico, se tivessem feito o mesmo esforço também conseguiriam.

A narrativa de Valdeonira, a seguir, apresenta também especificidades no início da trajetória discente:

Eu me lembro que eu fui matriculada no Grupo Modelo Dias Velho que até hoje funciona sendo escola Antonieta de Barros, ali na Saldanha Marinho. Eu não entrei na escola com sete anos, eu entrei com oito anos de idade e mesmo com toda dificuldade. (...) Lavava aquele vestido de noite pra ir no outro dia com ele pra escola, um vestido godê que naquela época se usava vestido godê. Não era, no início não era uniforme, não tinha. Eu morava na rua General Vieira da Rosa, hoje Mont Serrat. E a primeira série eu tive, era a dona Gininha, que era minha professora. Foi ali no Dias Velho. Eu me lembro, ainda hoje eu me lembro das frases que ela passava pra gente. Era, a gente estudou no Livro do Paulo. Era o método, segundo depois os meus conhecimentos que obtive, era o método analítico né. E era o Livro do Paulo, então dizia: O livro é de Paulo, Paulo tem uma bola, Paulo é isso, Paulo é aquilo. Até que eu aprendi a ler muito bem, tinha tudo 10. (...) E graças a minha capacidade eu aprendi a ler com muita facilidade na época. No primeiro ano eu não repeti o ano, fui pra segunda série. A professora Zélia ainda hoje é viva. (...) Os professores tinham um carinho muito grande com a gente. (...) Depois tive a terceira série foi a professora Julieta (...) morava ali (...) perto da Escola Técnica, na Hermann Blumenau, lá perto do Coração de Jesus (...) Muito boa professora. Depois na quarta série também (...) tem uma das professoras da educação física que ainda encontrei esses dias. Era uma professora por série e tinha aula de educação física que era com outra professora. Eu achei que o meu primário foi assim excelente porque eu fui muito bem acolhida pelas professoras e eu estudava (...) tirava sempre as melhores notas, aprendia tudo, decorava tudo, sabia matemática, tabuada na ponta da língua, os professores só tinham a gostar de mim mesmo. A merenda era muito boa (...) A gente via a carne seca mesmo, a gente via a costelinha (...) minha caneca era reservada. Então eu enchia bem a barriga na escola, era uma sopa de feijão deliciosa. Era a falecida Maria que dava. (...) Tinha meninos e meninas. Parece que naquela época o respeito era muito grande porque o pau comia né, tanto de um lado quanto do outro. Existia castigo. (...) Se tinha alguma coisa errada, eram chamados os pais iam lá, o filho apanhava. Talvez até apanhava lá e dentro de casa. Existia assim muita disciplina. O problema é que tudo era feito dentro dos limites. (...) Existia uma tal de reunião, por exemplo, se o aluno não estivesse bem, a diretora se reunia com os professores e queria saber o motivo daquela falência do ensino e era feito, eram estudadas normas pra saber como é que iam fazer pra aquele aluno alcançar a normalidade. (...) Eu era do morro, mas ali eu não tinha nada de diferente porque eu estudava, eu aprendia e era do Morro da Caixa (...) E tinha bastante alunos sim, naquela época era (...) mais ou menos 45 por sala, as salas eram cheias (...) alunos negros quando eu estudei era raro assim (...) Também éramos poucos alunos negros, principalmente ali aonde eu estudei porque era um grupo modelo, o Dias Velho. (...) A entrada dos alunos eram formados, ninguém entrava naquela época de qualquer jeito. Era tudo formado, era um atrás do outro. (Valdeonira)

Valdeonira faz um relato rico de detalhes, lembrando o método de ensino e o livro didático usado para alfabetizar-se. As demais depoentes não rememoraram tal recurso. Este detalhe confere à escola “modelo” um caráter distinto em relação às demais, inclusive distinguindo-a da escola da Capital na qual Maria de Lourdes estudou.

A uniformização do ensino, pretendida desde há muito e sistematizada nos anos trinta apresenta, assim, diferença concreta, materializada no livro didático. Se Osvaldina referenda em média, 25 alunos(as) por sala, e Maria Eulália informa 20 indivíduos aproximadamente, Valdeonira afirma serem, mais ou menos, 45 estudantes, no mesmo ambiente. Esta relação com a quantidade de alunos, contudo, não é proporcional ao número de estudantes afrodescendentes, sendo justificada pela entrevistada, por tratar-se de um “grupo modelo”. Valdeonira informa que o acesso às salas de aula dava-se sob um determinado ordenamento militarizado⁴⁸.

Sobre o castigo, a depoente informa que o mesmo existia e, segundo sua versão, os pais surravam os filhos se necessário, na escola, quando eram chamados. Entretanto, é possível inferir que esta prática fosse realizada também pelas professoras, embora não tenha sido verbalizado.

Maria de Lourdes rememora sua passagem pela escola primária:

A escola que eu estudei, que eu iniciei foi lá no Grupo Escolar São José, lá perto do Lira Tênis Clube. Vê a distância que era né. Quantas vezes a gente chegou lá quase desmaiando porque quando chegava, o portão já estava fechado com cadeado e se chegasse tarde não adiantava. Não foi fácil porque para pegar vaga aqui no Centro era o Grupo Lauro Muller, era o Dias Velho, mas o Dias velho era mais para aqueles alunos que tinham um poder aquisitivo melhor né. Então, escola para pobre mesmo era lá no Grupo São José onde todo pessoal do morro estudou, lá com a Glorinha, a dona Vanda e, como falei não foi fácil, mas também não foi difícil quando se tem boa vontade. Ia um grupo grande, tudo a pé. A é, agora que estou lembrando. Olha só, tudo a pé daqui do morro lá encima, perto do Departamento. E a gente ia com alegria, ia muito feliz, contente. Quando saía a gente chegava dentro de casa quase uma hora da tarde, mas era gostoso. Eu estudava de manhã, era das oito ao meio dia. E eu chegava em casa quase uma hora da tarde. Pra começar, quando eu fui eu já fui alfabetizada, porque a minha madrinha, que morava aqui no morro, ela tinha, ela dava aula particular assim, né, então eu como era afilhada dela, ela também me ensinou. Na primeira série foi bom, passei para a segunda e para a terceira e para a quarta série. A minha, a primeira professora a gente nunca esquece. A dona Ida Gomes, morava ali na Avenida Hercílio Luz. A segunda professora foi a dona Idalina, a terceira a dona Helena e a quarta série também a gente não esquece que é a última do primeiro degrau né, do ensino fundamental, foi a professora Sofia Krans, muito boa também. Eram rigorosas, a diretora, principalmente a dona Glorinha, era muito rigorosa no horário, na responsabilidade, na disciplina, mas isto fez com que a gente chegasse até onde está. Eu nunca tive problemas assim na escola. (...) Eu tenho a impressão que naquela época não existia professora negra, pelo menos eu nunca vi. Eu lembro da dona Jaci que era merendeira. (...) As demais eram todas brancas, todas, professoras, diretoras, eram todas

⁴⁸ FIORI (1991) informa que a partir da reforma Orestes Guimarães(1911), “empregava-se penas disciplinares e normas regulavam até a organização dos recreios e a formatura dos alunos, por altura e dois a dois, antes de entrarem nas salas de aula. Havia, por assim dizer, um clima de normatização militar regulando o funcionamento dos estabelecimentos de ensino”. (pág. 97)

brancas. Os alunos eram na maioria da raça branca. Na minha sala, a maioria era da raça branca. Tinha muita gente aqui do morro, mas eram espalhados entende? Na minha sala se tinha duas ou três era muito. (...) Era uma escola boa, muito boa, grande. Tinha um auditório muito bom, bonito, também, as salas de aula eram muito atrativas, gostosas. Eu gostava muito era da biblioteca. (...) Eu ainda lembro do livro que eu gostava muito de pegar que era “borboleta azul”. (...) Um dos primeiros livros que eu li. Era de literatura, era um livro fininho, de três, quatro folhas, mas era gostoso de ler a história da borboleta azul. Era matéria passada no quadro. Livro didático? Não tinha livro didático. Eram matérias história, geografia, religião, tudo passadas no quadro. Uma das disciplinas que eu mais gostava de primeira a quarta série era religião, dada pela dona Vanda. Talvez hoje eu tenha essa espiritualidade toda, religiosa eu dou sempre graças ao que eu aprendi naquela escola, no grupo São José. Lá, toda primeira sexta-feira, quando a gente chegava, era missa, toda primeira sexta-feira do mês. Então quem fizesse as nove sextas-feiras recebia uma indulgência né, dizem, mas tudo bem. A gente, é a fé que faz com que a gente cresça. E eu não faltava uma sexta-feira, nossa, Deus o livre. E às vezes tinha que ir à missa, lá no confessionário. A gente ia lá na igreja Santo Antônio. Todo primeiro domingo do mês então tinha prêmios. A sala de aula que maior número de alunos fosse à missa então o Menino Jesus ia pra sala. A nossa eu acho que era quase sempre, constantemente né. A gente firmava muito. Não é, não ia à missa só pra receber Jesus na sala, mas a gente acreditava, naquela época, como eu acredito ainda. Eu sou católica e toda essa fé que eu tenho até hoje, eu digo com toda convicção, foi o que eu aprendi de espiritualidade a escola, no grupo São José. As pessoas acho que eram todas católicas. Merenda tinha, gostosíssima. A dona Lourdes e a dona Jacinta é que davam. Aquela sopa de feijão com arroz, com macarrão. No outro dia era macarrão com feijão ou feijão com macarrão. Não saía disso né. (risos) Mas era tão gostosa, que hoje quando a gente senta à mesa pra tomar sopa de feijão com arroz, isso logo me transporta pra aquela época: _poxa, a nossa sopinha lá do grupo São José de feijão com arroz, arroz com feijão... mas era muito gostosa. Os professores? Eram todos muito bons, eram aqueles professores comprometidos com a educação. (Maria de Lourdes)

Maria de Lourdes traz como particularidade nas suas memórias, a referência à rua e o juízo de valor em relação à escola na qual estudou. A rua, espaço de brincadeiras com os vizinhos, amigos e parentes, moradores do Mont Serrat na infância, manteve-se como locus de socialização, na medida em que os(as) colegas da infância, agora estudantes, seguiam juntos para a escola. Ainda que seja dimensionado pela distância entre o Morro e a escola, próxima ao Departamento de Saúde, o trajeto lar/escola não re-significa a rua, porque a ida à escola era feita com “alegria”, conferindo junção do lúdico no percurso.

Segundo seu julgamento, o colégio Dias Velho, no qual Valdeonira também moradora do Mont Serrat estudou, era para estudantes com maior poder aquisitivo. O grupo São José para ela, era a escola destinada aos pobres da Capital e não é sem propósito esta observação. DALLABRIDA (2001), ao discutir a influência do catolicismo na educação catarinense informa que, no início do século XX, “a Igreja

Católica fundou (...) escolas primárias destinadas à escolarização de crianças pobres”, subvencionadas pelo Poder Público, tendo por objetivo “produzir uma população disciplinada, saudável e produtiva”. Para este autor, a igreja católica “criou escolas para diferentes classes e gêneros” e da fusão entre a “Escola Paroquial Santo Antônio”, para escolarização primária de meninos pobres, com a Escola Primária “D. João Backer”, destinada a trabalhadores, funcionando nos períodos diurno e noturno, em 1915, foi criada a Escola Diocesana São José. Esta “passou a funcionar em prédio próprio e contou com a subvenção do Governo do Estado de Santa Catarina. Na década de vinte, foi equiparada aos grupos escolares estaduais e às escolas complementares, seus professores passaram a ser pagos pelo governo estadual e a direção passaria para as mãos dos padres franciscanos”.

A descrição positiva da estrutura física do estabelecimento de ensino, comum às demais entrevistadas, referenda a biblioteca. Talvez, também houvesse bibliotecas nas escolas das outras depoentes, entretanto não foi possível apreender nas narrativas. A especificidade da rememoração de Maria de Lourdes está na sua relação com a leitura e pode ser interpretada como prazerosa, na medida em que emerge, da sua memória, o primeiro livro de literatura, descrito como tendo poucas páginas, acessado mais de uma vez, por ser agradável “ler a história da borboleta azul”.

Como já fora mencionado nas especificidades de Valdeonira, o livro didático fica marcado como dispositivo diferencial entre as escolas, mesmo as da Capital, sendo sua inexistência relatada por Maria de Lourdes, durante a formação primária. Sua preferência pela religião, enquanto disciplina, encontra respaldo primeiramente, na origem da escola fundada pela igreja católica, mas não somente. Em 1879, através do Ato de 29 de novembro, se estabeleceu além da co-educação, a laicização⁴⁹ do ensino e desta forma, professar a religião católica deveria, por força de lei, ser algo do domínio privado. A ruptura com a igreja certamente, comprometeria interesses⁵⁰, tanto que a

⁴⁹ FIORI (1991), ao analisar as inúmeras reformas do ensino catarinense informa que, se até 1876 o regulamento de 1868 perdurou, apesar das alterações posteriores, em 1879, se estabeleceu o Ato de 29 de novembro, sob a presidência de Antônio de Almeida e seu parecer. Este continha a determinação que a instrução pública provincial “(...) só apresentaria eficiência quando tivesse instrução secular, gratuita e obrigatória para todas as crianças em idade escolar; alunos de ambos os sexos educados juntos (co-educação); ensino baseado em princípios científicos, que levassem o aluno a reconhecer sua natureza, o mundo externo e a sociedade; magistério vitalício e formado em Escola Normal; eficazes meios disciplinares; boas e arejadas salas de aula; bibliotecas populares; escolas noturnas; livros, sistemas, compêndios e métodos de ensino uniformes para toda a Província e anualmente sujeitos à revisão em Conferências Pedagógicas”. (pág. 55)

⁵⁰ DALLABRIDA (2001) informa que no início do século XX a educação escolar converteu-se em foco de interesse político entre vários grupos sociais, dentre eles as instituições religiosas. Para controle dos “demais”, objetivando a formação de “sujeitos disciplinados e produtivos”, a educação escolar foi escolhida, pela elite republicana, como mecanismo de regulação e assim, configurou-se, nas décadas de

saída do governo catarinense, já naquela época, vinculou o ensino da “doutrina cristã” à vontade dos alunos e dos pais. A aproximação entre elites políticas e igreja conferia à religião católica, “status” de disciplina oficiosa, “pois figurava no rol das disciplinas oficiais que concorriam regularmente para a premiação dos alunos”. A contribuir com a persistência da pedagogia cristã na escola pública, muitos dos egressos do Ginásio Catarinense “passaram a fazer parte da docência e da burocracia públicas” logo, “o “ethos” escolar jesuítico provavelmente foi transplantado para os sistemas escolares públicos”.

Quanto à ausência de castigos na narrativa da depoente, este autor informa que o colégio Diocesano São José, enquanto escola paroquial foi criado para os “excluídos da nova ordem republicana”. Na prática, quando a “disciplina educativa não se mostrava eficiente e para o bem da “civilização”, as elites catarinenses (...) usavam a força física para dobrar as mentalidades das classes menos favorecidas”.

Para o pesquisador, as instituições eclesiais contribuíram para determinação da educação dos “demais”, como veículo de perpetuação da pobreza. É possível pensar que a auto-definição de Maria de Lourdes como “obediente” tenha auxiliado no comportamento almejado pela pedagogia da escola na qual estudou, consideração que justificaria não a ausência dos castigos na instituição de ensino, mas nas suas lembranças.

dez e vinte, crescimento significativo com criação de “grupos escolares e a reforma da Escola Normal”. O fato das escolas privadas, especificamente das igrejas cristãs primarem pela “ordem e hierarquia social” foi decisivo para estímulo ao subvencionamento das mesmas pelo governo catarinense. Conforme as constatações do autor, a igreja católica, enquanto uma das principais instituições disciplinares, tinha os padres transitando tanto na esfera pública, como funcionários, quanto na militância em partidos, como professores de instituições públicas e privadas, inclusive como diretores, dada a formação intelectual. Em fins do século XIX, embora a laicização do ensino já fosse uma determinação legal, os padres conseguiram introduzir o catecismo católico nas escolas públicas, por algum tempo. E, como ação combativa à laicidade, a igreja católica proliferou, no Estado, as escolas católicas para atingir “diferentes classes e gêneros”. Se a Primeira República foi período de aproximação gradativa entre a elite política e clerical, “no final da década de 1910, as elites civis e eclesiásticas estavam de mãos dadas na produção de sujeitos ordeiros produtivos, patrióticos e católicos, com o intuito de combater um inimigo comum: a ameaça revolucionária que começava a ganhar visibilidade no cenário nacional. A permissão de reintroduzir o ensino religioso nas escolas públicas, em 1919, foi um dos sintomas mais importantes deste consórcio” (pág.73). Após a “euforia secularizante nos anos imediatamente posteriores à proclamação da República”, houve um “parentesco político entre os discursos e práticas dos governos oligárquicos da Primeira República e dos bispos de corte romanizante, que aproximou Igreja e Estado na manutenção do status quo (...) para moldar sujeitos católicos, morigerados, obedientes, produtivos, doutrinados, piedosos e patriotas”. (pág. 74)

2.4 – Construindo o ser estudante antigamente

Este item contempla aspectos específicos da trajetória discente, nos quais as depoentes expressam a visão de si mesmas, no processo. Trata-se particularmente, da rememoração das festas escolares, das disciplinas, da formação secundária, do lazer e do matrimônio. A importância desta abordagem está no fato de identificar a formação direcionada à profissionalização.

MEKSENAS (2004) realizou um estudo com base em depoimentos de professoras aposentadas, estudantes secundaristas nos anos de 1930 a 1940, com atuação profissional entre as décadas de cinquenta e sessenta, aproximadamente, em São Paulo. Na introdução, este pesquisador alerta para o método, informando que o “depoimento não se confunde com a experiência vivida”, por tratar-se de uma “re-elaboração cognitiva dessa experiência pelo sujeito que narra”. Neste sentido, os dados coletados se “constituem em matéria-prima da reflexão”, não sendo uma “fonte da verdade”, consideração respaldada também em BOSI (1994) que afirma serem os dados, um ponto de vista sobre o vivido.

Ao contextualizar a escola secundária paulista de 1930 a 1945, o autor discute a mudança do modelo econômico agro-exportador para industrial. Apresenta, também, a estrutura de classes que se conformou nesta mudança havendo, por assim dizer, uma busca de ascensão pela burguesia no espaço político, locus privilegiado das “tradicionais oligarquias”. Enquanto as camadas médias aliaram-se às “frações dominantes”, a classe popular se organizou na “luta por conquistas sociais e políticas”. A reestruturação política e econômica implicou no ajustamento de “interesses antagônicos” já existentes, porém a intensificação dos conflitos promoveu um Estado, de um lado, com características modernizadoras e, de outro, fortemente centralizador.

Quanto à educação, MEKSENAS (2004) aponta para “uma contradição básica” neste contexto. A industrialização e urbanização requeriam necessariamente, a expansão do acesso a uma escola voltada para a “qualificação da força-de-trabalho”, ao maior número possível de trabalhadores. Contudo, o lado conservador da classe “dominante” não soube, segundo este autor, adaptar o “sistema escolar à realidade econômica”. Esta constatação do passado atravessa os tempos, se considerada a referência à SUCUPIRA (1996), no item 1.1 do primeiro Capítulo deste trabalho, na qual a perspectiva deste autor, na análise do Ato Adicional de 1834, indica que não

havia interesse das elites dirigentes em “universalizar a educação básica” para os “demais”.

MEKSENAS (2004) afirma ter sido a “escola secundária brasileira na década de 30” um mecanismo de “formação⁵¹ das elites dirigentes”, por atender apenas “parcialmente os interesses da população”. As Leis Orgânicas do Ensino (1942/1946), embora tenham aproximado a educação do “setor moderno da economia”, não significaram necessariamente, a “democratização do ensino”, uma vez que persistiu a “alta seletividade” como impeditiva de acesso dos “demais” a níveis superiores de escolarização. Partindo deste contexto, o autor analisa os depoimentos. Os relatos permitem ao pesquisador a interpretação da escola pública como boa, em termos de “condições materiais”. Quanto ao desempenho, os depoimentos “destacam o esforço pessoal como requisito básico para o sucesso na vida escolar”, ficando, para o pesquisador, a ausência da “origem de classe como fator explicativo” do referido sucesso. Ele sustenta também na “origem de classe” o período de funcionamento escolar como obstáculo para conciliação do trabalho, na trajetória discente das depoentes de sua investigação.

Os(as) professores(as), nas narrativas, são rememorados(as) pela “competência e erudição”, em função de serem “oriundos da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (FFCL-USP)”. Segundo o autor, não há questionamento quanto ao “excessivo caráter propedêutico” do ensino, tampouco identificação do distanciamento entre a “escola e as exigências do setor moderno da economia”. Neste sentido, as rememorações “desvinculadas do contexto histórico contribuem na mistificação da escola do passado”. Na comparação entre a escola antigamente ser melhor em relação à atual na visão das depoentes, por ter “professores melhor capacitados, condições materiais”, MEKSENAS (2004) levanta questões importantes quanto ao acesso àquela escola “segundo a origem de classe” e ao exame de seleção como barreira para “democratização das oportunidades de ensino”.

Se, de um lado, a escola do passado é rememorada positivamente, por ser o trabalho de memória dependente das relações, por outro, também é possível a detecção de fatores que contribuíram tanto para o sucesso escolar como para questionar “concepções aparentes”. Assim, o autor identifica nas narrativas, tanto a influência da

⁵¹ Como relevante para a formação das elites dirigentes, o autor referenda a organização escolar secundarista com funcionamento diurno, conteúdos de caráter propedêutico e currículos baseados em “cultura geral e humanística”, além da subdivisão das etapas entre fundamental (5 anos) e complementar (2 anos).

família para bom desempenho escolar, como aspectos de relativização da “qualidade daquela escola”.

Para MEKSENAS (2004), a “descrição do cotidiano escolar” apresenta na mesma narrativa idealizadora da boa escola, os seus movimentos contraditórios, revelando o que o autor afirma ser uma “escola viva”. Suas constatações informam que a construção de uma escola de qualidade e democratizada é um desafio que atravessa os tempos. Quanto ao “trabalho de memória”, indica-o como primeiramente “conservador”, na medida em que idealizar o passado significa “idealizar a história pessoal”. Contudo, esta idealização não se esgota em si mesma, uma vez que a memória enquanto “heterogênea” permite, no avançar da rememoração, “perceber os limites daquela primeira lembrança idealizadora”.

A referência ao trabalho de MEKSENAS (2004) se faz em razão de permitir algumas aproximações nesta fase da análise por consubstanciar, em seu campo empírico, depoentes aposentadas cuja trajetória discente deu-se praticamente, no mesmo período histórico.

As professoras negras aposentadas, entrevistadas desta pesquisa, nasceram entre 1927 e 1938, e, ingressaram na escola primária entre 07 e 08 anos de idade, logo, presumivelmente, iniciaram a trajetória discente entre 1934 e 1945. Sob esta linha de raciocínio, a conclusão do ensino secundário deu-se entre as décadas de cinquenta e sessenta aproximadamente, quando iniciaram o trabalho docente.

2.4.1 – Memórias da escola primária - as festas escolares

As depoentes relembram as “festas escolares” e se auto-analisam no processo. As considerações que fazem sobre si mesmas é fruto de um olhar presente que traduz na narrativa a importância daquele desempenho nas suas construções, enquanto sujeitos. Vale lembrar que como mecanismo de “controle e manutenção da ordem”, o Decreto-Lei⁵² 1.202 (08/04/1939) teve por finalidade imprimir nos símbolos

⁵² O Artigo 53 do referido Decreto determinou que bandeira, hino, escudo e armas nacionais fossem, obrigatoriamente, usados em todos os Estados e Municípios em lugar de destaque, sendo proibido o uso

cívicos o despertar do espírito nacionalista, fazendo que os mesmos assumissem, por assim dizer, cunho pedagógico.

O primeiro depoimento sobre as festas escolares é feito por Osvaldina:

(...) a gente era muito faceira, a gente usava os uniformes (...) elas faziam o sete de setembro. A gente gostava de sair bem na frente com os uniformes, as saíngas pregueadinhas né, as saias de prega e a gente gostava de levar bandeirinha. A gente era pobre, mas a gente ganhava os uniformes naquela época né. O que eu me lembro é disso. Aí tinha as crianças que iam recitar. Eu era muito boba, eu gostava muito de recitar né (risos) bem abelha, bem medida né (risos) (Osvaldina)

A rememoração de Osvaldina sobre as festas escolares foca o desfile de sete de setembro como evento e o uniforme doado pela escola. Entretanto, é sobre sua atuação que a memória evocada emerge. Esta particularidade confere relevância à participação no evento, comparável ao trabalho infantil, provavelmente em virtude de ter feito diferença em sua vida, cada situação (trabalho e participação) com suas conseqüências. O trabalho infantil, por exemplo, teve como efeito a realização paralela aos estudos. E, a participação nos eventos escolares e nas aulas de canto, referendadas influenciaram sobremaneira a vida desta depoente, na medida em que sua prática de educadora, como será verificado na trajetória docente, primou pela realização de festas escolares como aglutinador das escolas isoladas, dentre outras coisas. Esta especificidade de desempenho conferiu a Osvaldina, destaque nos eventos cívicos dos estabelecimentos de ensino nos quais trabalhou e as aulas de canto provavelmente, também contribuíram tanto na sua atuação⁵³ profissional, quanto nos grupos sociais aos quais é vinculada. O destaque nas festas escolares muito provavelmente, foi usado como instrumento de aceitação do outro. Em outros termos, destacar-se na participação dos eventos pode ter-se convertido em minimizador de diferença junto aos(as) alunos(as), na medida em que a depoente estudou com poucos (as) pertencentes ao seu

de outros “símbolos de caráter local”. Nas escolas, o artigo versava que: “Parágrafo único – Todas as escolas, públicas ou particulares, são obrigadas a possuir em lugar de honra, a bandeira nacional, e prestar-lhe homenagem nos dias de festa oficial. Igual dever incumbe a todos os estabelecimentos da administração pública ou que exerçam funções delegadas do poder público”. (COSTA, 2002, 44)

⁵³ Em conversa, Osvaldina informou que “puxava” hinos e cantos na hora dos alunos formarem para entrada na sala de aula. Lembrou o trecho de uma música para as férias de julho: (cantado) “minhas férias vou gozar/ mas depois eu voltarei/ adeusinho minha escola/ breve, breve eu voltarei/ Aos mestres a quem tanto devo/ um adeus de coração/ aos meus queridos colegas/ o meu aperto de mão”. Esta lembrança emerge com certo orgulho, demonstrando que aquela atividade era feita com prazer, tanto que ao cantar, a depoente reproduziu os gestos ensinados por ela aos alunos, construindo, naquele momento, uma situação de ensinamento. Sua participação nos grupos de terceira idade e nas associações de professoras aposentadas também é relatada com ações no mesmo sentido. Em aniversários de integrantes, em festas específicas como junina, natal, páscoa etc. Osvaldina informou que ou recita um poema, ou canta uma canção, ou escreve um texto para ler. Disse também que mesmo quando não toma iniciativa, as colegas a indicam para fazer a homenagem.

grupo étnico. E, igualmente pode ter auxiliado na relação com o corpo docente, em função dos(as) professores⁵⁴(as) verem com bons olhos aquele desempenho.

O segundo depoimento sobre as festas escolares é feito por Maria Eulália:

Naquela época, os alunos tinham que saudar a bandeira e eu era bem tímida. Quando chegou um dia a professora me escolheu: _Maria, Maria Eulália, amanhã tu tens que fazer a saudação à bandeira. Eu quase morri porque era na frente da Prefeitura, na praça porque na saudação ficavam todos na praça. Então elas tinham a saudação à bandeira que até hoje eu ainda não esqueço da saudação desde aquela época. Foi a primeira vez que eu fiz a saudação à bandeira daí eu fui lá na frente assim, não é? E saudei a bandeira (recitado): Nossa bandeira/ filhos da grande pátria brasileira /curvai-vos respeitosos à passagem/ de vossa formosíssima bandeira/ da mais cara das pátrias doce imagem/ verde, amarelo são cores que recordam campinas verdejantes/ jazidas de ouro/ um céu de anil tão puro/ ela nos lembra o Brasil senhores/ um passado de glórias triunfantes/ e esperança fagueira no futuro/. (...) Elas que me deram. Tinha que saudar a bandeira. É, era obrigado porque naquele tempo era tudo decorado (...) Terminei quase chorando de tão nervosa porque era a primeira vez né (...) era terceira série, tinha uns nove anos. (...) Naquele tempo não vinha convite pro negro. Eram brancas as escolhidas a saudar a bandeira. (Maria Eulália)

Contrariamente à Osvaldina que se auto-define “bem boba”, Maria Eulália se identifica como “tímida” e sua rememoração sobre as festas escolares, incide na saudação à bandeira. Esta recordação veicula timidez à etnia, na medida em que a depoente revela sua angústia para desempenhar a atribuição determinada, ao mesmo tempo em que informa ser a determinação, comumente direcionada a estudantes não-negros(as). A rememoração não se articula à pouca incidência de alunos(as) negros(as) na sala de aula, daí talvez a referência a serem somente “brancas as escolhidas para saudar a bandeira”. No relato de Osvaldina, recitar, “ir na frente”, “levar bandeirinha”, parece ter sido uma ação voluntária. Já, Maria Eulália explicita que o desempenho era obrigatório e a relevância deste fato se traduz na lembrança do texto a ser apresentado publicamente, bem como na forma como esta rememoração foi relatada⁵⁵.

O terceiro relato sobre festas escolares é feito por Valdeonira:

⁵⁴ Osvaldina falou, fora da gravação, que as professoras e as diretoras gostavam de alunas que tivessem iniciativa para participação em eventos escolares e usou a expressão “como eu era esperta” para esclarecer que fez uso desta detecção para destacar-se, porque as outras colegas suas eram tímidas.

⁵⁵ Antes de Maria Eulália recitar a saudação, levantou-se e descreveu detalhadamente, como foi orientada. Informou que deveria ficar em posição de sentido, olhar para a bandeira no alto e falar em alta voz para que todos a ouvissem. Ao recitar, tentou reproduzir o fato ficando de pé, mãos unidas ao corpo, provavelmente configurando a posição de sentido. Olhou para um ponto da parede, no alto, como se fosse a bandeira e recitou em tom alto a saudação.

Ah, tinha uma porção de coisa porque eu era metida a artista. Aí eu dançava aquela música (cantado) “Baiana que entra na roda, não fica parada ...” Quando tinha festa elas começavam a me empurrar pra eu dançar. Aí eu ia às festas escolares. Aí eu era escolhida pra ir lá cantar e dançar (cantado) “Baiana que entra na roda, não fica parada ...” Aí eu cantava e rebolava. (...) Que eu me lembro até hoje, foi uma coisa que gravou muito. A minha irmã que está no Rio de Janeiro, a Esmeralda, ela mandou um uniforme muito lindo pra mim, era uma saia. Eu me lembro que quando ela mandou eu já estava na quarta série, tinha formatura. Aí ela mandou pra mim uma saia muito linda, uma saia pregueada, muito bonita, lá do Rio de Janeiro. Essa minha irmã me mandou e foi um sucesso. (...) A diretora da escola era muito organizada a coisa, a disciplina, então isso nem se fala. Não tinha indisciplina, esse tipo de aluno se o aluno fosse indisciplinado era só uma vez. Não tinha, avançar, nada disso. Deus o livre. E era assim oh. Se tinha a formatura todo mundo formava dia 07 de setembro. E a gente usava aquelas congas que dizem que era cheira merda. Tais gravando? Azar(risos). Todo mundo dizia que era cheira merda né. Usava aquelas congas que ela [diretora] comprava lá no mercado, bem baratinha. Te lembras da conga azul? A gente usava aquilo se não tivesse tênis e daí se não tinha uniforme elas davam, e elas davam até o botão, a linha, pra gente costurar se precisasse, a roupa. Tudo pra gente ir bem direitinha no dia. E a gente, todo 07 de setembro, a gente formava, marchava, tinha que marchar. Então eu não esqueço disso. (...) Era feito uma homenagem à bandeira né. Então essa homenagem era feita nos sábados. Todo sábado (...) e a gente era preparada com poesias sobre a pátria, com hinos sobre a pátria, o hino nacional era treinado, o hino à bandeira, todo mundo tinha que cantar porque Deus o livre e era cantado mesmo. (Valdeonira)

Assim como Osvaldina considerava-se “boba”, Valdeonira se auto-caracteriza como “metida a artista”. O primeiro momento rememorado ressalta seus predicados em cantar e dançar nas festas escolares e, da mesma forma como provavelmente, conseguiu unir o aspecto lúdico ao trabalho infantil, amenizando o peso deste último, sua narrativa permite interpretar a participação nos eventos como positiva. A segunda rememoração das festas escolares incide sobre o sete de setembro como evento, aliado ao uniforme que ganhou da irmã.

O evento, em si, é lembrado pelo hábito de formatura e marcha, entretanto o uniforme é o foco da rememoração. Vale lembrar que no início do primário, a depoente informou não haver uniforme, tendo ela que lavar seu “vestido godê” para ir dia seguinte à escola. A Constituição de 1937, ao instituir a escola para os pobres, estabeleceu que “auxílios, facilidades e subsídios” seriam concedidos pelo Poder Público, embora simultaneamente, tenha aberto à gratuidade para a “caixa escolar”. Se os “auxílios” e “subsídios”, por força de lei, viriam do “Poder Público”, há uma distância perceptível entre a determinação legal e sua efetivação, na medida em que da promulgação da Carta Magna (1937) à inserção de Valdeonira (1943) na escola primária passaram-se, pelo menos, seis anos.

O uniforme narrado como um “sucesso” veio do Rio de Janeiro. Enquanto padronizado, não seria diferenciado, entretanto ter vindo de outra fonte que não o Estado, confere ao uniforme a condição de ser melhor. Cabe inferir sobre a qualidade do material fornecido pelo “Poder Público” a partir do próprio relato, no qual referências a “botão, agulha e linha” estariam à disposição para solucionar problemas porventura detectados, além da oferta de calçados baratos. Com efeito, a partir de um detalhe trivial da vida de estudante como o uniforme, é possível tangenciar indícios de contradição na escola boa e organizada, que dava uniforme passível de conserto e fornecia calçado comprado no mercado por ser mais em conta. Um terceiro momento das festas escolares é lembrado na homenagem à bandeira. A rememoração do evento centra-se no “treinamento”, compreendido como memorização de hinos e poesias para realização do rito cívico.

Maria de Lourdes informa sua relação com as festas escolares:

Uma frase que eu falei e que até hoje me toca e que eu guardei aquilo. Era criança, as crianças tinham que recitar no dia da bandeira e eu estava não sei se na segunda ou terceira série e eu falei assim, errado né: _eu sei uma porção de recito. Aí todo mundo caiu na gargalhada e aquilo me marcou até hoje. Eu não esqueço. Foi na terceira série. Aí não fui, não fiz, não recitei nada. (...) Eu participei de desfile, quando o Instituto desfilava né. Era bonito o uniforme né, aquele casquinho preto, gravata... Nossa! Com que orgulho a gente vestia aquela roupa! No primário eu não me lembro de ter uniforme, no primário não. Só no ginásio. (Maria de Lourdes)

A relação de Maria de Lourdes com festas escolares no primário não foi positiva. O evento rememorado foi o dia da bandeira, entretanto sua lembrança recai sobre uma situação de constrangimento a qual foi submetida. Sua iniciativa voluntária colidiu com o uso formal (normativo) da linguagem e o resultado desta colisão foi o seu recuo na participação do evento.

Osvaldina, Valdeonira e Maria de Lourdes, conforme indicam as narrativas, puderam escolher formas de participação em algumas das festas escolares, embora o resultado para esta última não tenha sido promissor. Maria Eulália, por não referendar outras participações, permite inferir que não teve opção. Maria de Lourdes alude implicitamente, ao sete de setembro, no curso ginásial e ao uniforme. Suas considerações sobre este último reiteram o já afirmado nas rememorações de Valdeonira, no que tange ao distanciamento da lei em relação ao cotidiano escolar, quanto ao uniforme no ensino primário das depoentes. E refletem a diferenciação entre

as escolas da Capital, na medida em que Valdeonira menciona o uniforme na quarta série primária, enquanto para Maria de Lourdes o mesmo simplesmente, inexistiu.

2.4.2 – Memórias da escola primária - as disciplinas

No que se refere às disciplinas, assim como na realização das festas escolares, o currículo do ensino primário, conforme as narrativas permitem afirmar, seguia os ditames da legislação. O Artigo 131 da Carta de 1937, instituiu obrigatoriamente, o ensino Cívico, o de Educação Física e o de Trabalhos Manuais em todas as escolas públicas, objetivando o controle dos “demais”, com adestramento/amoldamento dos corpos e mentes para manter-se, enfim, a “ordem” e da construção do “novo homem”. Na aproximação/distanciamento da lei com seu cumprimento há uma relação estreita com para quem serve a sua efetivação. Quando se trata de atender a necessidades dos “demais”, se apresenta o seu distanciamento e quando é para servir aos interesses das classes “dominantes”, conforma-se a sua aproximação. Sob esta ótica, os conteúdos pautados na moral, no civismo e no trabalho, já na infância, configuravam princípios de controle dos “demais”, objetivo das elites, logo, faz sentido pensar na proximidade entre a letra da lei e sua concretização.

Os excertos a seguir, foram dispostos na ordem de coleta dos depoimentos e apresentam as disciplinas cursadas pelas entrevistadas:

*Era matemática, português, ali naquela época, era aritmética né. Aritmética, português. Ciências na primeira série nós não tínhamos. No entanto, a gente já tinha história, geografia, religião (...) história e geografia eu sei que tinha (...) tinha educação física(...)Era meninas de um lado e meninos do outro. Tinha professor e professora [de educação física](...) A gente fazia trabalhinhos, mas assim, a gente era muito pobre né. Daí, às vezes, a professora levava alguma coisa. Trabalhinho de desenho a gente sempre fazia. Trabalhinho assim manual né. Eu já sabia fazer crivo. A gente fazia bordado (...) Na época que eu comecei a estudar (...) dona Otília Cruz (...) ela tocava piano (...) era nossa professora de francês
(Osvaldina)*

As professoras eram tudo assim bem duras, bem rigorosas, mas eram todas boas. Eu mesmo não tive problema com nenhuma porque eu estudava bastante, era matemática que não era matemática, era aritmética, português, história, geografia (...) tinha que saber tudo na ponta da língua. (...) A gente fazia educação física com aqueles shortinhos assim, como bombachas só que era até meia perna, assim, até a metade assim da coxa. (...) Eu trabalhava de manhã e chegava meio dia em casa, tomava banho e ia pra aula.

(Maria Eulália)

Eu estudava tudo, aprendia tudo. Tirava sempre as melhores notas, aprendia tudo, decorava tudo. Sabia matemática, tabuada na ponta da língua, português, história, geografia, tudo. (...) Tinha aula de educação física (...), naquela época era decorado, tu tinhas que dizer o ponto. Eu me lembro ainda de uma frase de francês porque eu decorava os pontos todos. Então [frase pronunciada em francês com posterior tradução] “quando as nuvem cobrem o céu, choverá”. Eu adorava francês, eu era pra hoje falar muito bem, mas eu não medi a importância de um língua estrangeira no estudo.

(Valdeonira)

Era matéria passada no quadro. Livro didático? Não tinha livro didático. Eram matérias história, geografia, matemática, religião (...) tudo passadas no quadro (...) Corrida, isso, eu participava bastante, eu corria bastante. Era no quartel da polícia. Eu participava bastante. (...) Era num horário alternado. Eu estudava à tarde e a educação física era de manhã. (...) Tinha língua estrangeira (...) francês com a dona Joaquina né. Até porque às vezes eu estou cantando [pronunciado trecho em francês] que é o hino da França né. E o inglês (...) agora eu achava o inglês muito difícil, muito difícil, muito enrolado, meu Deus, que dificuldade.

(Maria de Lourdes)

É importante ressaltar que os conteúdos de História e Geografia contribuíram sobremaneira, para a disseminação da moral e do civismo, assim como a Iniciação para o Trabalho consubstanciou elementos para a formação do “homem produtivo”. As narrativas são unânimes nas referências ao Português, à Matemática, à História e à Geografia, além da Educação Física, entretanto o trabalho manual, provavelmente existente nas demais escolas, é mencionado apenas por Osvaldina. Embora haja referência à língua estrangeira por Osvaldina, tanto para Maria Eulália⁵⁶ que não explicitou, quanto para as demais depoentes, esta disciplina foi inserida na continuação dos estudos, posteriormente ao ensino primário. As moradoras da Capital estudaram a língua francesa no Ginásio e as do Continente acessaram este conhecimento no curso Complementar.

FIORI (1991) indica que pela Reforma Trindade (1935), as Escolas Normais Primárias ou Escolas Complementares formavam, em três anos, professores para as

⁵⁶ Maria Eulália informou, por telefone, que teve aulas de francês no curso Complementar, ministradas pela professora Ambrosina. No ensino primário, seu irmão estudou alemão, mas ela não teve acesso a outra língua, salvo o francês, e no Curso Complementar.

zonas rurais. O Relatório⁵⁷ do interventor Nereu Ramos, em 1940, informou que o referido curso (Complementar) corresponderia à conclusão dos “dois primeiros anos do curso Ginásial”. Em nível nacional, a Reforma Francisco Campos (Decreto 21241, de 04/04/1932) estabeleceu o curso secundário sob dois ciclos, sendo o primeiro ou Fundamental, efetivado em 5 anos, e, o segundo ou Complementar, com duração de 2 anos. Em 1942, a Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto-lei 4244, de 09/04/1942) instituiu o de 1º ciclo ou Ginásial e o de 2º ciclo, tendo este último, além da subdivisão entre clássico e científico, o período de três anos para conclusão. Quanto àquele (Ginásial de 1º ciclo), equivaleria a quatro séries para sua efetivação. (ROMANELLI, 2002, 135,157-158).

Considerando estes dados e os anos de nascimento das depoentes da Capital e do Continente (Osvaldina: 1930; Maria Eulália: 1927; Valdeonira: 1935; Maria de Lourdes: 1938), é possível pensar em uma diferença na formação das entrevistadas entre Complementar e Ginásial, com base no tempo das reformas. Ou seja, as depoentes do Continente cursaram o Complementar com duração de dois anos, estabelecido na Reforma Francisco Campos, promulgada em 1932, ao passo que as estudantes da Capital fizeram o Ginásial de 1º ciclo, cursado em quatro anos, preconizado na Reforma Capanema (LOE/1942).

Contudo, há divergência em relação à informação de FIORI(1991) sobre a Reforma Trindade (1935) instituir o curso Complementar com duração de três anos, uma vez que a Reforma Francisco de Campos (1932) determinou o ensino secundário Complementar para dois anos. Da mesma forma, o Relatório de Nereu Ramos, em 1940, deixa dúvida por aludir ao Complementar como correspondente aos dois primeiros anos do Ginásial, criado por força de lei, somente em 1942. As duas informações que mereceriam fôlego maior para esclarecimentos têm em comum o fato de serem produzidas em cima de documentos oficiais.

Sem intenção de esclarecer a dúvida por não ser objetivo desta investigação, a rememoração do curso primário pelas depoentes permite algumas generalizações. Fica marcada a pouca incidência de estudantes e professores(as) afrodescendentes, nesta fase. Além disso, as então alunas negras estudaram com colegas do sexo oposto e tiveram a disciplina Educação Física ministrada por professores distintos,

⁵⁷ IF – R – 1940 – Relatório exercício de 1940 – apresentado ao Exmo. Sr. Presidente da República, pelo Dr. Nereu Ramos, interventor federal no estado de Santa Catarina – pág. 12 e 31 – Arquivo Público de Santa Catarina

correspondentes ao grupo de estudantes, ou seja, professor para meninos e professora para as meninas. As narrativas reforçam a competência docente pelo poder da disciplina, entendida como rigor e controle. Ao considerarem diretoras e professoras boas e competentes, as entrevistadas não indicam a formação das mesmas, provavelmente por não ser do conhecimento delas. Tanto as estudantes da Capital, quanto as do Continente não mencionam titulação das professoras, tampouco local de conclusão dos estudos do corpo docente como um todo. A referência aos “bons professores” fica condensada na capacidade dos(as) mesmos(as) administrarem a “disciplina” na sala de aula. A diferença da escola modelo Dias Velho em relação tanto às do Continente quanto à outra da Capital é perceptível, a partir das narrativas. Valdeonira, que estudou neste estabelecimento, menciona ser difícil o acesso a ele e Maria de Lourdes o caracteriza como uma escola para quem tivesse “melhor poder aquisitivo”. A diferença também se evidencia no uso de recurso, com referência no livro didático.

Na relação entre escola primária e crianças negras, a parca incidência de professores(as) e de estudantes do mesmo grupo étnico, embora não explicitado em todas as rememorações, provavelmente deve ter se convertido em uma vivência escolar distinta em relação às crianças pobres brancas. Maria Eulália, por exemplo, deixa claro o sofrimento de executar uma tarefa que, na sua visão, era direcionada para crianças não-negras.

2.4.3 – Memórias da juventude – a formação secundária

Concluído o ensino primário, as depoentes seguiram suas trajetórias discentes, algumas na mesma escola. Salvo Maria de Lourdes, as depoentes que trabalharam na infância paralelamente ao curso primário, continuaram com as mesmas práticas de trabalho e estudo em horários alternados. Enquanto Maria Eulália estudou à tarde, trabalhando pela manhã, Valdeonira e Osvaldina cumpriram as atribuições em horário inverso. Maria de Lourdes, como exceção, não teve de trabalhar antes de

concluir o curso Normal. As narrativas indicam ainda formas de lazer e constituição de nova família.

O depoimento de Osvaldina, a seguir, traz informações sobre a formação secundária:

Depois, continuando com mais idade aí tinha o Complementar que era bem difícil. Depois que a gente terminava o Complementar que na época era bem válido (...) Muitas professoras do primário davam aula pra mim no Complementar. Elas eram muito boas né, muito competentes. O Complementar era assim: a gente fazia até a quarta série e depois a gente fazia mais dois anos, mais ou menos assim (...) Depois que se formasse no Complementar, tinha mais três anos do Normal Regional, Aí a gente achava que estava bem formada, que podia dar aula com aquele diploma. E, nós tínhamos aula de francês, mas quando eu já estava no Complementar. No complementar já tive né [trabalho em equipe]. A gente fazia educação física quando a gente já estava mais adiantada né, no Complementar. Tanto o Complementar como o Normal Regional foi no José Boiteaux. (...) Só que era tudo muito difícil né (...) naquela época, difícil né. E depois assim, porque naquela época nós (...) tínhamos que decorar o caderno né. Era tudo mais difícil. Uma professora por matéria.(...)Dona Edith, esposa do Celso Ramos, ela quando foi inaugurar o grupo Edith Gama Ramos, grupo novo né, ela nos aconselhou a fazer o Normal porque senão nós estávamos na (...) na iminência de ser transferidas para o interior. (...) a gente juntou a turma, éramos em doze, e fomos estudar (...) numa sala só. Daí nós éramos a turma A. Era a melhor turma do colégio. E nós éramos todas casadas, já e a gente com mais idade né. Tinha mais mulheres. (...) era uma turma grande, mais ou menos, de 30 a 35. (...) eu tinha muita amizade com as meninas brancas. O Normal foi lá no Ivo Silveira, na Palhoça (...) Deixa eu ver(...) Tinha outra negrinha, bem negrinha, a Dirce. (...) Era uma menina que tinha muita dificuldade e a professora de didática, a dona Nágila que já faleceu, ela ajudava muito essa menina (...) com dinheiro.(...) Nós tínhamos um professor de português (...) quando mandava a gente ir no quadro ele dizia assim: _agora é a senhora dona, a senhora aí que está de tiara branca na cabeça (risos). (...) Na época que eu fiz (...) depois de casada, meu marido foi transferido pro Rio. Eu fiquei sozinha e já tinha dois filhos. (...) O professor de português dizia assim: _dona Osvaldina, se a senhora fosse escrever uma carta pra quem a senhora gostaria de escrever essa carta? Aí eu (...) respondi assim pra ele: _eu gostaria de escrever (...) pro meu marido. (...) _Por que pro seu marido? _Porque ele está lá no Rio e eu estou aqui. Aí: _e o que a senhora gostaria de escrever? (...) _eu diria pra ele que estava sentindo saudade e que estava batalhando sozinha, que estava cansada (...) com dois filhos pra fazer tudo, ter que dar aula, ter que estudar (risos) (...) Tinha um professor de educação física (...) seu Febrônio. (...) ele era muito engraçado. Quando ele dava aula (...) fumava cachimbo . (...) ia pra porta, virava as costas e nós ficávamos fazendo a prova (risos) ele dizia assim: _olha, vocês não vão colar hein!? (risos) e ele na porta, fumando, de costas viradas pra turma (...) foi uma época muito boa o meu normal.(...) dificuldade porque quando a gente passa tempo sem estudar . (...) quando eu saí do normal regional eu levei ainda um tempinho pra fazer o normal né (...) o primeiro ano do normal, a gente não rodou, mas umas ficaram em matérias pra segunda época né. Outras ficaram em três. Até três ainda ficava. E foi tudo muito difícil, mas depois aí (...) do segundo ano e o terceiro, foi mais fácil né. Três anos de normal (...) nós fizemos o normal

porque nós fomos obrigadas a fazer. Eu me lembro que o meu professor (...) de anatomia (...) Gilson. A gente estudava (...) quando ele dava a nota: _Ai dona Osvaldina, que foi que houve que a senhora tirou seis? A gente chorava como criança. E a gente já era professora né.(...) a gente estudava (...) até de madrugada (...) botava o caderno embaixo do travesseiro. Estudava, sabia tudo. Quando a gente chegava no colégio, passava aquele branco que esquecia tudo. _E agora? Assim, era tudo muito difícil. (...) nós fazíamos trabalhos de equipe. (...) na sala de aula. Porque (...) no normal, na minha turma tinha muitas alunas assim de Santo Amaro e de longe entende? Ai a gente se reunia né.(...) às vezes, (...) no horário daquela aula. (...) em quatro, cinco e fazia equipe na sala de aula. Ali cada um dava o seu conteúdo (...) sua sugestão. Ai sempre tinha uma que fazia tudo (...) a mais inteligente, ela juntava tudo assim (Osvaldina)

A narrativa de Osvaldina apresenta sua formação secundária no mesmo estabelecimento de ensino onde concluiu o primário. A depoente cursou o Complementar e posteriormente, o Normal Regional. As professoras consideradas boas atuaram tanto no ensino primário quanto no secundário. Ao reiterar a competência das mesmas, não há menção à origem de formação e, do mesmo modo, não há questionamentos quanto a serem elas e não outras a atuarem em grau superior de escolaridade. A competência atribuída muito provavelmente, vincula-se ao vivenciado na formação primária, na qual a disciplinarização e a conduta rígida das professoras conformaram a pedagogia do medo, traduzida por “respeito”. O Complementar, com a Reforma Elpídio Barbosa (1946), foi transformado em Normal Regional, entretanto o objetivo permanecia, ou seja, formar professores(as) para as zonas rurais. Ao mencionar que “achava que estava bem formada”, esta observação é construída pelo olhar presente, pela rememoração que já atravessou outras vivências. Em outras palavras, a formação no Normal Regional era a exigência formal para lecionar nas escolas primárias existentes, contudo a passagem pelo curso Normal certamente, contribuiu para esta alusão. A língua francesa, enquanto disciplina rememorada no Complementar, remete à DALLABRIDA (2001). Para ele “o francês tinha precedência sobre o inglês e o alemão, pelo fato de a cultura francesa ser considerada o modelo europeu estético mais refinado a ser usado pelas elites brasileiras”.

Além disso, na década de dez não havia bibliografia sobre legislação e medicina em outra língua a não ser em francês. Logo, para contribuir com a manutenção/perpetuação das classes dirigentes no poder, o francês converteu-se em disciplina obrigatória em todo país. Sob esta linha de raciocínio, a língua francesa, valorizada pelas elites dirigentes, atinge aos “demais” não necessariamente, pela perspectiva de democratização de conhecimento, mas por atender a uma necessidade

específica que se espraia, em função da exigida uniformização do ensino, em nível nacional.

O estudo “difícil” por causa da memorização se por um lado, confere a esta prática o valor da superação, por outro, demonstra o quanto um dispositivo legal mantém-se como letra morta. O programa de ensino das escolas primárias catarinenses (Decreto 587, de 22/04/1911) determinava entre outras, que o ensino deveria “ser lento e progressivo”, assim como a instrução ministrada deveria primar pela “uniformidade”.



Osvaldina da Rosa Vieira
Normalista da Escola Normal Governador Ivo Silveira.

Neste sentido, as palestras de Orestes Guimarães e sua esposa, professora Cacilda Guimarães, para “o professorado catarinense” comunicavam o conteúdo da Reforma, especificamente sobre metodologia de ensino. Com base nas novas concepções educacionais, o casal divulgou a proibição para os professores, de exigirem dos alunos a memorização de “compêndios ou mesmo apontamentos fornecidos ou ditados”. Em outros termos, a determinação legal proibitiva da memorização

estabelecida com a Reforma Orestes Guimarães (1911) que segundo a autora, foi das mais significativas no Estado catarinense, não teve seu respaldo na prática.

No curso Normal, posterior ao Normal Regional, Osvaldina revela fatores que impulsionaram a seqüência nos estudos, agora com nova família constituída, marido e filhos, além do trabalho. Se este último seguiu paralelo à educação formal desde a infância, não necessariamente seria um problema, entretanto a nova família seria um complicador para a realização do referido curso. Ademais, já estava atuando profissionalmente, logo, apenas um motivador significativo justificaria tamanho esforço.

Novamente, entra em cena a pedagogia do medo não mais pela punição do(a) professor(a) disciplinador(a), mas pela ameaça concreta de transferência para escola do interior. Além do alerta de uma figura política, o contexto social foi determinante. O Seminário Sócio-Econômico realizado no Estado catarinense (1959/1960) indicava como importante entrave para o desenvolvimento econômico de Santa Catarina, dentre outros, a falta de mão de obra qualificada para o trabalho e, neste sentido, a escola novamente, foi estabelecida no discurso, como relevante para preparar “o homem como força produtiva”. A Lei Orgânica do Ensino Normal (1946) manteve o curso de 1º ciclo, no nível Ginásial ou Normal Regional, com duração de quatro anos e o de 2º ciclo, no nível Colegial, que em três anos formava o/a professor/a para os grupos escolares (AURAS, 2002).

Se a Reforma Orestes Guimarães (1911) preconizava a criação de grupos escolares como substitutos das escolas primárias e o Relatório do interventor Nereu Ramos (1940) afirmava que estavam sendo ampliados quantitativamente estes estabelecimentos, concluir o curso Normal de 2º ciclo implicaria na manutenção do próprio local de desempenho da atividade docente. Este curso foi realizado em outro município, haja vista a escola Ivo Silveira ser em Palhoça. Esta foi mais uma consequência do Seminário Sócio-Econômico (1959/1960). O governador de então, Celso Ramos (1961/1964), aumentou a quantidade de estabelecimentos escolares para disseminação do Curso Normal, retirando o mesmo do lócus privilegiado de formação do professorado, isto é, dos Institutos de Educação (AURAS, 2002).

Se o Complementar e o Normal Regional eram cursos difíceis pela memorização, o Normal se aproxima em dificuldade pelo mesmo motivo, aliado ao fato de haver, segundo a narrativa, um distanciamento entre o tempo da última formação

(Normal Regional) e o retorno à sala de aula como estudante⁵⁸. Contudo, as referências ao mérito se configuram por estar inserida “na melhor turma do colégio” e por ter concluído o curso sem reprovação, comparativamente a outras estudantes. E, embora o curso tenha sido “difícil”, também foi “uma época boa”. As dificuldades, apontadas na narrativa são baseadas na memorização e no espaço de tempo entre a conclusão do curso Normal Regional e o início do Normal. Já, o fato de ter sido um tempo bom permite inferências. O auxílio da professora à aluna com dificuldades financeiras, o professor de costas na hora da prova, as perguntas do professor de Português, a formação da turma com professoras que atuavam juntas no mesmo grupo escolar, entre outras, são rememorações que emergem juntamente com sentimentos. A ajuda da professora “Nágila” à “Dirce” traduz-se por solidariedade, as perguntas do professor remontam saudades e o professor de Educação Física reflete sorrisos.

Em suma, a escola “difícil” era a mesma que propiciava outras relações, outras interações, ainda que em sua composição houvesse colegas de trabalho. A relação profissional, neste sentido, modifica-se, distinguindo-se sobremaneira da relação entre estudantes. Esta consideração reforça-se no comportamento da depoente que, ao receber a nota da prova de Anatomia “chorava como criança”. Se a que rememora não é mais a mesma, a narrativa permite interpretar que, neste episódio, a professora também não era a mesma que, pela manhã, atuava profissionalmente junto aos alunos. Havia, por assim dizer, não somente uma inversão de papéis, mas uma mudança comportamental.

Maria Eulália, a seguir, informa sua vivência na formação secundária:

Na escola básica Francisco Tolentino, estudei até o Complementar. Depois do Complementar parei porque não tinha ainda o Normal Regional.(...)A única língua que tinha era o francês, no complementar. (...)Depois, mais tarde apareceu o Normal Regional, então eu voltei a estudar (...) isso no mesmo colégio, e tirei o Normal Regional aí eu fui só lecionar. (...). Eu não fui dar aula como complementarista. Meu pai não deixava. Naquela época, era, ia todo mundo pra longe, Chapecó, Lages e tal. Aí só fui depois de tirar o Normal Regional no Francisco Tolentino. Depois tirei o Normal em Palhoça. Fui da primeira turma (...)Gostava de estudar, mas gostava mais de ser professora. Adorava(.) apesar da gente ganhar pouco assim, mas eu gostava, eu queria ser professora. Eu ensinava as crianças quando eu ainda era pequena, eu ensinava assim com umas folhas assim de mato um pouco mais duras, é de fortuna, conheces? (...) De escolinha, na época, mas eu queria sempre ser professora. Depois, quando eu fui ficando maiorzinha

⁵⁸ Na foto de formatura do Curso Normal de Osvaldina insere-se o ano de 1969, como referência de conclusão do curso. A considerar o ano de nascimento da depoente (1930) e a data de conclusão do curso Normal (1969) com duração de três anos, é dedutível que tenha iniciado o mesmo em 1967, com 37 anos de idade.

assim eu queria ser cantora, mas naquela época era, ser cantora era meio discriminado. Meu pai brigava comigo: _não senhora, não vai ser cantora coisa nenhuma! Moça direita não é cantora (risos). Naquela época acho que de tanto ouvir rádio e cantando assim, mas meu pai, Deus o livre.(...)Ah, tinha, as crianças eram terríveis. Chamavam os outros de negro, mas eu não. Antigamente era assim, então pra eles brigar com a gente, pra matar era chamar de negro. Eram brancos, as crianças lá da Ponta de Baixo, eram danados (...) Eu não me lembro de ter passado assim discriminação. Eu não sei se porque o meu pai era muito conhecido, mas eu não me lembro. A gente tinha muito conhecido lá em São José. Diversas pessoas eram muito amigos do pai, gostavam muito dele porque o pai era um homem assim que não tomava, não fumava, Era muito caprichoso, pobre de botar os filhos na aula. (...) Tinha dez filhos, mas era um homem muito bom, muito honesto. É. Aí até quando nós estávamos com a Daura, lá na associação, a Daura com a irmã, que a primeira casa de comércio que houve em São José foi delas, da Daura Ferreira. Então o meu pai comprou 35 anos, fiado na casa de comércio delas. Elas sempre dizem: _ o pai da Maria comprou fiado 35 anos. Que homem bom! Meu pai não tomava, não fumava, botava os filhos na aula, era pobre, mas todos iam pra aula. Ele trabalhava sozinho. O pai trabalhava na Diretoria de Obras Públicas do Estado. Durante 35 anos ele ia de São José a Florianópolis a pé (...) Aos sábados e domingos ele ia plantar mandioca e fazer farinha. Hoje eu digo assim que tem muitos pais que são uma cambada de malandros. Até a Zulma disse: _Maria, tu sabes plantar mandioca, não sabes? Porque o pai, ele levava. Ele via que os filhos estavam na preguiça, pra não se acostumar na preguiça, ele nos levava (...) não pra o serviço pesado, mas pra jogar a rama ali no buraco que ele fazia. E ele tapava. E ele fazia muita farinha. Eu trabalhava vendendo verdura. A mãe plantava, era chuchu, banana, era farinha (...) e eu saía a vender. (...) Já vendia há muito tempo, eles eram muito conhecidos, tudo gente boa. Naquele tempo não tinha essa maldade de hoje, de encontrar uma menina, uma mocinha no caminho né. (Maria Eulália)

Mesmo se inserindo no trabalho docente após a conclusão do curso Normal Regional como Osvaldina, Maria Eulália parou de estudar por certo tempo depois do Complementar, por ter sido “mais tarde” o aparecimento do Normal Regional, na escola Francisco Tolentino. O curso Complementar lhe habilitou a dar aulas, entretanto segundo a narrativa, foi impedida pelo pai, cujos motivos provavelmente levam em conta o objetivo daquela formação.

FIORI (1991) informa que o curso Complementar tinha por objetivo formar professores para a zona rural, assim, justifica-se a preocupação do senhor Manoel Rosa de Freitas com Maria Eulália. A Reforma Elpídio Barbosa (1946) renomeou o referido curso de Normal Regional, entretanto não modificou a finalidade do mesmo, logo, é possível inferir que a expectativa da mãe pela profissão de professora para a filha (Maria Eulália) tenha sido frustrada, posteriormente à conclusão do Complementar, em virtude da pouca idade de Maria Eulália. A formação no Normal Regional teve a influência de uma amiga. Esta consideração se apresentará na trajetória docente. A lembrança da formação secundária foi realizada com algumas intervenções de

interlocução, entretanto os dados coletados configuram um balanço que a depoente fez de sua vida. Assim, o foco objetivado trouxe à baila rememorações da ação paterna, muito mais que as informações pretendidas.

O “trabalho de memória”, enquanto dependente das relações, permite pensar que a situação da mãe enferma conferiu ao pai um destaque significativo na rememoração, na medida em que as escolhas e decisões neste período tiveram nele importante determinação. A relevância da figura paterna, nesta etapa da vida de Maria Eulália, é rememorada como se através desta a depoente pudesse “deter seu afastamento, aferrando-se aos elos que os ligavam” (BOSI, 1994, 424). O pai decidiu que a depoente não poderia trabalhar como professora depois do Complementar por considerar, além do seu afastamento do convívio familiar provavelmente, a pouca idade quando a estudante concluiu o referido curso. Como Maria Eulália trabalhou paralelamente aos estudos, o fato de não atuar como professora após a conclusão do Complementar não deve ter caracterizado prejuízo na contribuição orçamentária familiar.



Maria Eulália de Freitas Silva
Normalista da primeira turma do grupo escolar Ivo Silveira – Palhoça

Ele também influenciou no não desenvolvimento de sua habilidade com o canto, considerando ser uma profissão de pouca aceitação social, no período em questão. Contudo, não impediu que passasse pelo processo de aprendizagem e apresentação, por tratar-se de uma programação que envolvia a escola⁵⁹.

A depoente informa não ter sido submetida à discriminação em virtude de seu pai ser bastante conhecido, afirmando suas qualidades de “honesto”, desprovido de vícios reprováveis socialmente, além de ser “pobre que botava os filhos pra estudar”. O fato de dizer que “para matar era chamar de negro” ressalta o quanto o ideal nacionalizador eurocêntrico das elites dirigentes impregnou-se no imaginário dos “demaís”, a ponto de promover a negação de identidade étnica. E neste sentido, novamente o pai é rememorado como escudo. Sua imagem positiva por não ter vícios e colocar os filhos na escola impede, na visão da entrevistada, que outros sujeitos ajam de forma discriminatória. Para conferir veracidade ao lembrado a lembrança paterna, portanto do passado, tem testemunhos no presente. As proprietárias da primeira casa de comércio de São José, integrantes da Associação “As Idealistas”, ao serem mencionadas atestam, na atualidade, a imagem paterna positiva, reconstruída pela depoente. Além de desprovido de vícios e de ter por virtude colocar os filhos na escola, a rememoração enaltece o pai como trabalhador.

SALLES (1986), ao abordar a re-significação do trabalho na mudança da mão de obra escravizada à livre e assalariada, assevera que o mesmo, antes aviltante, passaria a “atividade enobrecedora”. Assim, os indivíduos, pelo “esforço individual”, construiriam o “Progresso da Nação”, atingiriam “fortuna” e “benefícios sociais”. Enquanto projeto, esta concepção de trabalho atingiu seu objetivo. Vale lembrar que São José se acerca à Colônia Santana, local predominantemente ocupado por imigrantes alemães. Esta população na Primeira República, em Santa Catarina, era concebida como modelo de produtividade idealizado para o desenvolvimento, pretendido pelas elites dirigentes locais. Considerando estas observações, a qualificação do pai, enquanto trabalhador, aproxima-o do ideal civilizatório e por conseguinte, do socialmente aceito. O fato de trabalhar informalmente, nos finais de semana, na produção de farinha e na plantação de mandioca é interpretado por Maria Eulália como virtude. O entendimento do trabalho como virtude, pela depoente, também pode ser identificado na ação do pai, uma vez que o mesmo levava os filhos para “não se acostumar na preguiça”. Tanto na

⁵⁹ Esta consideração será detalhada no subitem 2.4.4

visão da entrevistada quanto naquela ação, o modelo de produtividade encontrou espaço para proliferação.

Com efeito, a desigualdade histórica que imputava ao pai a realização de uma dupla jornada, envolvendo os filhos na sua efetivação como aprendizagem, em certa medida impõe também à família práticas educativas de perpetuação da pobreza. Não obstante, a concepção do trabalho como “dignificante” contribuiu para que as famílias pobres assumissem, sem uma visão mais crítica, a educação para sua própria reprodução. A narrativa contempla a informação da venda de alimentos e dentre eles, a farinha que o pai produzia. A realização do trabalho nos finais de semana muito provavelmente, não estava apenas relacionada à apreciação pelo mesmo, mas também à necessidade tanto para o consumo quanto para a venda do produto. Por fim, Maria Eulália julga o tempo em que trabalhava com vendas, no qual as pessoas eram “gente boa” e não existia a “maldade” do presente. A venda como prática cotidiana certamente, contribuiu para o conhecimento da menina vendedora pelos compradores.

Em relação à escola, a fotocópia da ficha cadastral⁶⁰ de Maria Eulália informa sua nomeação “por concurso para exercer o cargo de professor normalista, padrão mm-21, do QGPE⁶¹”, através do Decreto nº. 76, de 24 de janeiro de 1967. Considerando-se o tempo curricular de três anos para realização do curso Normal e a data do referido decreto, é de se deduzir que a depoente tenha assumido a tripla jornada de trabalhar na docência, cuidar do filho e estudar no supracitado curso a partir de 1964, com 37 anos de idade, aproximadamente.

Valdeonira, a seguir, rememora sua trajetória no ensino secundário:

Foi ginásial (...) naquela época (...) era primeira série do ginásio, segunda, terceira e quarta série do ginásio. No mesmo colégio. Ah, aí tinha pra cada matéria tinha um professor. Tinha latim, tinha francês, tinha inglês, tinha português, geografia, tinha história, tinha ciências, e tinha educação física e tinha canto. Aí, eu me lembro muito bem, tinha uma coisa que me marcou muito também. Foi quando eu tive que passar da quarta para a (...) primeira série do ginásio. Naquela época não se passava diretamente. Todo mundo tinha que fazer uma prova. E eu não medi se ia ser difícil ou fácil. Eu sei que eu fui fazer a prova, na época era o professor Damiani, eu fui aluna do Damiani. Isso! Exame de admissão. Eu fui fazer o tal exame de admissão. Aí o professor Damiani é que fazia a prova. Aliás, era um dos professores que fazia a prova muito bem. E eu fui lá, fiz uma tal de uma prova escrita e eles tinham também a prova oral né. Aí eu estava muito bem na sala e ele chamando as pessoas pra fazer a prova. Na minha pressa, levantei o dedo. Ah, levantei o dedo, ele me chamou né, como quem diz: _ Vem cá que eu já quero que tu me respondas. Aí eu fui lá. Ele passou um tipo dum carroção,

⁶⁰ A referida fotocópia encontra-se anexada ao presente trabalho.

⁶¹ Segundo Maria Eulália, a sigla significa “Quadro Geral de Professor(a) Especialista”

uma expressão aritmética pra mim. Eu fiz bem ligeirinho e fui embora. Passei (risos) É, porque era muito difícil. Aí eu passei. Aquilo ali pra mim foi muito importante. Eu guardo até hoje isso. (...) [Duração do Ginásial] Quatro anos. Sim, eu estudava, naquela época era decorado, tu tinhas que dizer o ponto. (...) eu adorava francês [professores do Ginásial] Ah, sim, gritavam. O Gustavo, professor de latim, deu um murro na mesa que quebrou o vidro. É eu dei uma gargalhada. Fui pra rua. Foi quando a Antonieta me pegou porque eu cacacacacacá. Tinha que declinar a palavra, o adjetivo: *báculis, báculi, báculo, baculorum, seculorum* não sei o que lá. Aí eu achei que estavam dizendo: *tabaco, tabaco, tabaculorum* (risos) Eu era bem assim. Fui colocada: *_Rua. Foi: _Rua!* Porque naquela época eles colocavam pra rua. [por causa da gargalhada] Claro! Foi bem na hora, eu desrespeitei né. Aí fui pra rua. Aí estava chegando naquela área ali da UDESC não tem? Quando olhei pra cima, a Antonieta estava lá. Que a chamem os anjos lá no céu agora né. Ela era diretora, mas as diretoras, antes, elas usavam apito né [imitado o som do apito] Aí ela era a diretora e ela [imitado novamente o som do apito] E como ela via que estava muito tumulto, aí ela só fez assim oh [imitado o som do apito e reprodução do dedo indicador, apontando para a porta da sala] Entramos na sala dela, eu e a Auta: *_Vão sentar ali, vão pegar o livro, vão estudar!* (...) assim que imediatamente mandou e aí eu fui, sentei, estudei com medo né. Eu? Não senti vergonha. Eu estava fazendo bagunça mesmo, estava fazendo coisa errada, mas era coisa de criança assim né. Eu era criança ainda né. **Foi a primeira vez que fui pra rua. Eu era uma aluna exemplar.** E nessa hora eu fiz isso. Tu achas que eu ia querer estar sendo mandada pra rua? Não, eu fiz aquilo naquela hora, porque eu achei engraçado, eu maliciei né. Parece que estavam dizendo: *_tabaco, tabaco, tabaco* (risos) É, aí me botaram pra declinar, era declinar que a gente dizia. Todo mundo declinada: *Báculis, báculi, báculo, baculum. _Está errado! _Báculis, bácule, báculer, baculorum, baculerum. _ Está errado!* (risos) E deu um murro na mesa. Ele quebrou o vidro da mesa. A mesa do professor tinha uma tampa de vidro. Ali onde eu estudei, aonde é a UDESC hoje, menina, era tudo bonito. Naquela época, (...) um edifício grande, umas salas grandes, boas, bem amplas, com bastante alunos né. E tudo estudando com seriedade. Os móveis eram muito bem feitos, não tenho nada que reclamar. Não era nada mau. Os alunos todos de nível né. Só eu naturalmente que era a pobrezinha. (...) eu era a única negra no meio delas. (...) Ah, tinha uma coisa que sempre me acontecia. Eu sempre pegava segunda época. Coisa engraçada né? Eu sempre ficava de segunda época. Segunda época era porque eu passava num número *x* de matérias e daí se eu rodasse, ficasse até em duas eu conseguia fazer segunda época. Se eu rodasse mais de duas estava reprovada. Aí eu estudava nas férias, ia lá e passava. Não. Era só pra fazer a prova de novo. Era uma segunda chance. Aí eu ia lá, fazia a segunda época, passava. Mas eu me dedicava muito, eu era muito boa aluna em todas as matérias. Nas línguas estrangeiras eu nunca reprovei. (...) O complementar que tinha antigamente era (...) depois da quarta série mais dois anos. Esse complementar dava direito pra elas darem aula. Existia muita professora com complementar porque era tão puxado, era tão puxado que elas tinham condições de lecionar (...) não tínhamos Normal. Aí o que eu fiz? Eu queria trabalhar. (...) Eu fiz de primeira a quarta do ginásio e no Instituto fiz a quarta série do normal regional pra me qualificar pra poder ser professora. Porque na comunidade onde eu morava eu dava sempre aulinha assim. Os pais procuravam a gente pra dar aula. Porque naquela época era difícil, não tinha nenhuma professora ali. Tinha na rua de baixo a Carlita e a Maria, mas na General Vieira da Rosa que hoje é Mont Serrat, onde a dona Uda leciona, não existia nenhuma professora negra ali. Eu fui a primeira ou uma

*das primeiras. (...) era raro né onde eu morava. O morro da Caixa D'Água naquela época não tinha. (...) eu vi que era muito mais fácil eu ser uma professora. (...) para os negros era muito mais fácil entrar no mercado de trabalho como professor. (...) eu vi que tinha muita necessidade. (...) Não sei se era difícil entrar no Dias Velho ou se era porque (...) elas achavam que só o primário já estava bom né. Também as mulheres acho que não acreditavam, até porque no comércio, elas não eram procuradas pra trabalhar (...) porque eram negras(...) Discriminação? Nem passava pela minha cabeça, ou discriminavam mesmo e a gente nem passava pela cabeça. Porque a primeira discriminação que eles faziam e que todos nós sofriamos era dizer que o branco foi o colonizador, o índio (...) o dono das terras e tal e o negro veio como escravo. (...) era toda vida isso. (...) aí o aluno negro se encolhia, curtindo isso a vida toda. (...) Mas, a gente brincava muito com os brancos. (...) foi depois do ginásio eu tirei um ano, porque existia a professora regionalista, não sei se você lembra. A regionalista, era tirado de primeira a quarta e se formava. Eu fiz o contrário. Eu tirei primeiro o ginásio e depois eu fiz só um ano pra poder dar aula. (...) Eu me lembro quando eles foram me buscar porque meu filho tinha morrido, tinha seis anos (choro)isso foi na década de setenta. (...) aí é que eu fui fazer o **normal**. (...) eu fiz o normal por causa das vantagens que eu ia ter né, por causa das condições e também porque a turma toda me empurrava: _vai fazer o normal. (...) no **Instituto Estadual de Educação**. (...) eu estudava de manhã e trabalhava à tarde. (...) não me lembro quanto tempo porque **o primeiro eu desisti** porque era muito difícil química e física. Aí eu não sei se eu fui reprovada, eu acho que eu rodei. (...) por causa da **química e da física** aí eu saí. Depois voltei e aí fui com a proposta assim: eu vou tirar boas notas nos primeiros meses. (...) aí eu me lembro que química eu tirei oito e meio. Aí eu garanti o ano. (...) física eu tive um professor que era meu conhecido. (...) Valmir Dias, alto magro,(...) era meu vizinho. Ele me deu aulas particulares de física. E aí eu consegui passar porque o problema era passar da primeira pra segunda. A primeira série do curso normal deixou muita gente pra trás por causa da química e da física. Era três anos. Aí depois eu consegui fazer. (...) Antonieta era a Diretora. (...) não existia professor negro naquele tempo, quase né.(...) de formandas (...) tinha a Valdira, tinha a Elizabete, eu. (...) ah trinta e poucas. (Valdeonira)*

Valdeonira iniciou sua atividade docente na escola pública após a conclusão do curso Normal Regional, como Osvaldina e Maria Eulália. Entretanto, sua trajetória na formação secundária efetivou-se a partir do Ginásial, reforçando a idéia já mencionada no final das considerações sobre o ensino primário (subitem 1.2.2.2), ou seja, que a diferença de formação secundária entre as depoentes provavelmente, estava atrelada às reformas educacionais e ao ano de nascimento e de ingresso na educação formal. A Reforma Capanema (1942) sobre o ensino secundário estabeleceu que o curso Ginásial (1º ciclo) corresponderia a quatro séries, posteriormente ao ensino primário.

ROMANELLI (2002), ao apresentar suas reflexões sobre esta Reforma alude ao seu caráter “sexista”, “classista” e “antidemocrático”. Primeiramente, pela subdivisão entre Clássico e Científico, como forma de preparar os estudantes das elites

para ascenderem ao nível superior de educação formal. Depois, por ter pouca diferenciação entre os currículos construídos sob o entendimento de uma “cultura geral e humanística”, tendo para ela “uma preocupação excessivamente enciclopédica”, em detrimento do momento histórico que prescindia de mão de obra técnica e profissionalmente qualificada. Além disso, a manutenção dos exames como forma de ingresso, a recomendação para o ensino separado entre estudantes do sexo feminino e masculino e a “reafirmação da educação religiosa facultativa”, tanto obstaculizaram o ingresso das classes populares quanto comprometeram avanços configurados em períodos anteriores, através da co-educação e da laicização do ensino.

Os depoimentos de Valdeonira e Osvaldina distanciam-se da rememoração de Maria Eulália, reafirmando a seletividade do “trabalho de memória”, caracterizando-se, assim, a importância das relações no refazer das lembranças. Enquanto esta última rememorou sua trajetória secundária permeada pela imagem paterna, o relato daquelas permite pensar que a passagem pelo ensino secundário conformou certo afastamento da família nas suas formações. O exame de admissão e as disciplinas lembradas se coadunam às considerações de ROMANELLI (2002) quanto à seletividade e à formação de “cultura geral”.

Valdeonira, tal qual Osvaldina, menciona a dificuldade do estudo pela prática da memorização porque “naquela época era decorado, tu tinhas que dizer o ponto”. Da mesma forma, também narra o rigor dos professores que “gritavam (...) deu um murro na mesa que quebrou o vidro” e o castigo como forma de disciplinarização, pois “naquela época eles colocavam pra rua”. Ao afirmar a punição como fruto de seus atos, “eu desrespeitei (...) estava fazendo bagunça mesmo (...) coisa errada (...) eu malicieei”, a depoente assume a responsabilidade, aprova a atitude do professor e reforça a pedagogia do medo, construída já no ensino primário.

Entretanto, esta aprovação é, pouco a pouco, reconsiderada. A que rememora não é a mesma do passado e seu olhar sobre o fato, ao mesmo tempo em que converte, na narrativa, a responsabilidade para si, também considera “ser coisa de criança”. Este mesmo olhar do presente, repleto de seletividade, rememora a estrutura escolar, comparando “os alunos todos de nível” com a depoente que “naturalmente era a mais pobrezinha”. Nesta analogia, resgata-se uma consideração já mencionada por Maria de Lourdes em etapa anterior, quanto ao grupo modelo Dias Velho ser para alunos de “melhor poder aquisitivo”. Outro detalhe importante é a constatação de que a “aluna exemplar”, “muito boa aluna em todas as matérias” era a mesma que “sempre

pegava segunda época”.



Valdeonira Silva dos Anjos
Normalista do Instituto Estadual de Educação.

Ao considerar este fato “engraçado”, provavelmente não é levado em conta o caráter “enciclopédico” da formação secundária, tampouco o princípio pedagógico pautado na repetição, ilustrada pelo professor de latim a reiterar “está errado” e na retomada do pronunciamento da declinação memorizada.

A formação no curso Normal Regional ocorreu no Instituto Estadual de Educação, após o término do Ginásial. A conclusão daquele em um ano deu-se provavelmente, em virtude da aproximação dos conteúdos programáticos⁶², que pouco

⁶² ROMANELLI (2002) apresenta o currículo do Ginásial e do Normal Regional ou Normal de 1º Ciclo. Salvo a Educação Física, mencionada por Valdeonira no Ginásial, as disciplinas cursadas por ela pouco distinguem-se entre os cursos. No Ginásial havia, segundo a autora, Latim, Francês, Inglês e Desenho,

diferiam entre os referidos cursos. A análise feita por Valdeonira sobre o mercado de trabalho, abordando o comércio não é sem razão. O ingresso de Florianópolis na modernidade ocorreu, conforme indica DALLABRIDA (2001), “pelo incremento de atividades comerciais⁶³ e terciárias, especialmente ligadas à administração pública”. Assim, o comércio como gerador das riquezas do Estado imprimia-se de valor, enquanto local de trabalho. O fato de mulheres negras não serem “procuradas para trabalhar” neste local entendido como privilegiado, em certa medida se por um lado, contribuiu para que as mesmas reproduzissem os ofícios destinados historicamente a elas, por outro influenciou Valdeonira na opção pelo magistério.

A referência à discriminação demonstra o quanto a escola contribuiu para sua efetivação, impossibilitando, destarte, a construção da identidade étnica. A prática docente, no que tange à constituição do país enquanto nação, reforça na divisão de papéis, a submissão e inferioridade da população negra, configurando a negação do sentimento de pertença, uma vez que “o aluno negro se encolhia, curtindo isso a vida toda”. A formação no curso Normal Regional habilitou Valdeonira a inserir-se profissionalmente, no mercado de trabalho, haja vista ter seguido com a prática do artesanato como fonte de renda, paralelamente ao estudo, desde a infância. E, assim como as demais anteriormente mencionadas, Valdeonira concluiu o Normal de 2º ciclo, já atuando na docência e tendo família constituída. Esta formação no Instituto Estadual de Educação onde concluíra o Normal Regional, deu-se por motivos semelhantes aos de Osvaldina, ou seja, pela influência das relações e para manutenção do local de trabalho. Valdeonira já atuava no grupo escolar Lauro Muller e não obter o diploma de normalista implicaria na transferência da mesma para escolas de zona rural. A trajetória de estudante no curso Normal teve interrupção pelas dificuldades em disciplinas específicas, quais sejam, Física e Química. A perdurar a pedagogia do medo, pautada agora, na ameaça de transferência, a depoente retornou ao curso Normal, desenvolvendo, por assim dizer, uma estratégia para conclusão, propondo-se a garantir “boas notas nos primeiros meses”. Na composição desta estratégia, as aulas do professor de Física contribuíram sobremaneira. E, em conformidade com as

conteúdos não contemplados no Normal Regional. Em contrapartida, neste havia Anatomia, Caligrafia, Educação Física, Higiene, Psicologia e Didática. (pág. 157 e 164)

⁶³ “As atividades comerciais de atacado e varejo no litoral catarinense foram incrementadas com a instalação de grandes casas comerciais, em que se destacavam os imigrantes alemães. Foi o caso da organização Hoepcke, que aglutinava casa de importação e exportação, representação comercial de empresas estrangeiras, empresa de navegação, Estaleiro Arataka, fábrica de pregos, gelo e rendas e bordados e representação de vários bancos estrangeiros em Santa Catarina, o que lhe conferia destaque no cenário econômico local e estadual”. (DALLABRIDA, 2001, 58)

constatações de Osvaldina, também para Valdeonira havia pouca incidência de estudantes e professores negros(as) na formação secundária.

O depoimento de Maria de Lourdes ressalta especificidades da trajetória no ensino secundário:

Aí estudei sempre. Depois da quarta série tirei o curso Complementar que tinha lá. Então eu tirei, que tinha o primeiro e o segundo Complementar. Eu fiz o primeiro e depois fui fazer o exame de admissão no Instituto. Consegui, fui aprovada aí já fui pro Ginásio. Era bom o Complementar, era tudo aquilo que é, no mesmo colégio. Aí era mais de uma professora, uma, duas, três. (...) Professoras negras? Não, nem depois no Ginásio. Mas, eram professores também muito bons (...) Depois foi fácil ir para o Ginásio no Instituto, com tudo que a gente aprendeu né. O primeiro Complementar eu fiz no grupo São José. Aí depois não fiz o segundo porque passei no exame de admissão no Instituto. (...) eu saí porque o grupo São José era primeiro e segundo Complementar e ali no Instituto já era do primeiro ao quarto e tinha o Normal né (...) Fui pra ali. Dali já fui, já fiz o curso Normal. Também, quem não passasse com média 7, tinha que fazer um exame de admissão pra ir para o Normal. E fiz ali meu Ginásio. Não lembro de ter professores negros. (...) Depois fui pro curso Normal, ali no Instituto Estadual de Educação e ali me formei (...) Alunos negros? Ah, com certeza. Era raro também. Portanto que a Antonieta (...) era diretora. Eu me lembro tão bem que quando ela fazia prova oral, levava na sala dela, aí a Antonieta assim: _Hum, ela passa!. Aí eles sempre perguntavam: _você é parente da diretora? Eu dizia: _não, não sei quem é, nem conheço. Porque naquela época o diretor não se misturava assim né, com os alunos. Diretora estava lá no gabinete dela e acabou né. (...) Antonieta de Barros, ela usava aquele cabelo todo pra trás (...) Todos eles pensavam que era parente por ser negra (...) não tinha professor negro (...) Depois, eu não era péssima aluna em matemática, mas eu não, não dava, não entrava a matemática. E o professor era o Bosco, também não entrava o professor. Eu rodei dois anos. Mas, eu tirava 10 em português, 10 em desenho, 10 e tal (...) chegava em matemática era 2, 3. Aí o meu pai me tirou da aula e eu fui pra casa. Porque eu reprovei dois anos, aí era muito né. Aí: _ se não quer estudar então fica em casa. Aí eu também fui pra casa. Aí, depois eu disse: _ué, o que é que eu estou fazendo em casa? Dois anos sem estudar. Eu disse: _ah, mãe eu vou me matricular novamente! Fui lá, fiz a minha matrícula, aí eu passei. Dali até a universidade.(...) Aí ninguém me pegou mais. Matemática? 10, era o ano todo né. Matemática 10, português 10. Eu me lembro dessas disciplinas que eram mais difíceis né. Agora eu não gostava de história porque tinha que decorar história e dizer o ponto na ponta da língua. Meu Deus, pra mim era (...) mas também nunca tirei menos do que 7, 8. (...) Eu decorava, mas não era o que eu queria. Não era o que eu gostava porque tu tinhas, com todas as letras e os pingos nos is.né. Era o professor Nelson e tinha que dizer ali, na pontinha ali, como estava no livro. Ah, para decorar não era fácil, mas consegui passar essa barreira. [No Instituto de Educação] o diretor era um moço, Paulo, não lembro bem. Era só ele chegar, vamos dizer, se um braço tivesse mais na frente, não podia nem o braço estar mais na frente. Tinha que ter alinhamento mesmo. (...) Fila? Com certeza (...) eu participei de desfile quando o Instituto desfilava né (...) tinha língua estrangeira com o professor Bonzon (...) Francês com a dona Josefina né. (...) Agora eu achava o inglês muito difícil, muito enrolado, meu Deus, que dificuldade. Era latim, bem no início tinha latim. Na primeira série [do Ginásio] não tinha inglês e o

francês. Na primeira série era latim, depois é que vinha o inglês e o francês com a dona Josefina, Bonzon de inglês. Eu me lembro da fisionomia do professor de latim, era Paulo. Depois quando eu voltei, quem dava era o Hélio Barreto (...). Eu já tinha o propósito de ser professora. Desde pequena. Eu, quando nós brincávamos de boneca, de casinha, eu: _eu sou a professora. Eu sou a mãe (...) eu não, eu sou a professora. Em tudo que nós brincávamos eu era a professora, entende? Sempre. Eu até falei pra Solange, eu dizia: _ a minha madrinha é Maria e é professora, madrinha de batismo. A minha madrinha de crisma era Maria e professora. Então eu tinha que ser mais uma Maria e mais uma professora. Não podia fugir disso né. Olha eu não sei, eu acredito que sim, pela dona Mariazinha aqui, mãe do Teco, foi a minha primeira professorinha aqui do morro né. E aquele jeito né, mais velho e tal. Aí a outra minha madrinha de crisma. Eu acho que isso tudo me induziu, mas já estava dentro de mim. Eu acredito, eu acredito não, eu tenho certeza que isso estava dentro de mim, ir para o magistério, ser professora. E graças a Deus eu caí aonde? Aqui no meu lugar, onde eu moro, com os meus alunos. É a minha vida né. Terminei o Normal e fui trabalhar, fui para o mercado de trabalho. (Maria de Lourdes)

Maria de Lourdes, diferentemente das demais, não trabalhou durante o período discente. Sua formação secundária deu-se no Instituto Estadual de Educação, como Valdeonira. Ao identificar no Instituto a possibilidade de cursar o Normal, esta depoente revela sua aptidão à docência, provavelmente já construída pela influência das relações, em que pese afirmar sua inclinação em “ir para o magistério, ser professora”. Ela também passou pelo exame de admissão para ingressar no Instituto, ressaltando o nível de ensino no Colégio São José como facilitador da conclusão do ginásio.

O mérito atribuído ao desempenho no ginásio se consolida na nota, pois “quem não passasse com média 7 tinha que fazer exame de admissão pra ir para o normal”. Se as depoentes do Continente não reprovaram nas suas trajetórias discentes, as da Capital encontraram obstáculo no Curso Normal. Enquanto Valdeonira teve dificuldades em Física e Química, Maria de Lourdes alude ao entrave pelos conteúdos de Matemática e pelo professor da referida disciplina. E, este entrave culminou em dois anos de reprovação, com sua conseqüente saída da escola por determinação do pai que, igual ao caso de Maria Eulália, porém com motivos distintos, teve importante papel nas decisões. A determinação paterna implicou em ter ficado em casa durante dois anos sem trabalhar. A mãe de Maria de Lourdes é rememorada no retorno ao curso Normal, quando ela provavelmente, necessitaria de aprovação e respaldo junto ao pai para efetivação da matrícula. Não fica claro na narrativa, mas é bem provável que esta depoente tenha desenvolvido, a exemplo de Valdeonira, alguma estratégia para superar a dificuldade com a Matemática, porque “Aí ninguém me pegou mais. Matemática? 10, era o ano todo”.

A relação com alunos(as) e professores(as) negros é unânime nos

depoimentos, caracterizando-se pela pouca presença, contudo para as estudantes da Capital, a referência docente de identidade étnica é a diretora Antonieta de Barros. Se para Valdeonira, Antonieta foi rememorada pela punição e pelo apito como prática dos diretores, Maria de Lourdes a relembra na prova oral e na relação equivocada de laços sanguíneos que os(as) colegas de sala atribuíam, por serem do mesmo grupo étnico. Como na formação anterior, a escola secundária também se caracteriza pela falta de identidade étnica nos corpos docente e discente das instituições públicas. O efeito desta ausência incide também sobre os(as) alunos(as) não-negros(as), permitindo que os mesmos façam equivocadamente, relação de parentesco em função da cor da pele, como foi o caso de Maria de Lourdes com Antonieta de Barros.

2.4.4 – Memórias da juventude – o lazer

Na reconstrução das trajetórias discentes, a rememoração das depoentes incidiu também sobre outros aspectos que não o foco objetivado, ou seja, a escola e as vivências. Entretanto, estes outros aspectos têm relevância por conformarem, no balanço das vidas, informações de constituição das entrevistadas enquanto sujeitos. Ademais, também comportam possibilidades explicativas de inversão da lógica socialmente determinada.

Osvaldina apresenta as práticas religiosas como forma de lazer:

Naquele tempo a gente custava a sair um pouquinho, a gente quase não saía pra dar um passeiozinho. A mãe quase não deixava a gente sair. A gente já com 11, 15 anos. Pra gente sair um pouquinho, então, a gente ia à missa né. Aí a gente saía da missa, a gente ia dar uma voltinha ali na praça né, mas a gente tinha (...) hora marcada pra voltar. Se a gente não voltasse naquela hora, Deus o livre. Quando eu dei aula em Canasvieiras, lá eu era a chefe do Sagrado Coração de Jesus. A gente fazia as romarias, a gente ia na Vargem Grande, a gente ia no Ribeirão, entende? A gente arrumava caminhonete e eu era a chefe, a professora chefe do pessoal lá da igreja. Nós éramos muito religiosas. Aí eu saía. Era, lá em Canasvieiras. Mas aqui [no Estreito] também porque eu fui da Cruzada, eu fui da Irmandade do Sagrado Coração de Jesus, do Bom Jesus dos Aflitos. Depois continuamos na Igreja de Fátima. A gente só ia assim pra essas coisas assim da igreja. (...) Eu me lembro, na época [em Canasvieiras] que eu tinha um namorado. Eu ia nessas romarias e às vezes, (...) ele me escrevia né, mas não era o Nilson [marido]. (...)

Quando eu vinha em casa, a mãe já sabia de tudo. Mesmo eu dando aula, sem bagunça, a mãe ainda me xingava que era uma coisa. Tinha época que eu nem vinha em casa. A mãe era muito rigorosa comigo, principalmente. (Osvaldina)

Osvaldina, ao rememorar a religiosidade como lazer traz outra vez, a figura materna. No rigor da mãe com a filha provavelmente, estivesse imbricada a preocupação daquela com a reprodução do seu estado civil. Vale lembrar que mesmo na sociedade moderna em construção, o ideal familiar, socialmente aceito e determinado, mantinha-se sob o matrimônio civil e religioso.

Maria Eulália, a seguir, informa outras atividades de lazer:

(...) Mas eu cantava em drama e ato variado. (...) Trabalhei muito em drama. Eram os alunos da escola geralmente né. Quem ensaiava era a dona Albertina Ramos, diretora. Então a gente ia, trabalhava uma parte (...) o drama era como se fosse, hoje, a novela e o intervalo ali, o ato variado, era como se fosse a (...) propaganda. (...) Sempre no intervalo então a gente cantava, dançava e recitava. A primeira vez que eu cantei foi, não tem aquela música: cabocla? Aquela música foi a primeira vez que eu cantei. Eu adorava cantar e tinha bastante, tinha muita gente no drama. Não tinha cinema, não tinha nada. (...) Aí o meu pai: Ah, hoje eu vou ao drama. Quero ver se alguém vai chamar a minha filha de negra. É porque era cheio mais de brancos que negros. Cantando? Era só eu. Depois é que teve a Baiana, uma mulata também, mas lá em São José, geralmente era só eu. (...) Nem na escola, nem no drama. Não tinha muito negro não. (...) Aí quando eu terminei de cantar, todo mundo aplaudiu bastante e chamaram, como é aquela cantora? Linda Batista. Todo mundo: Linda Batista! Linda Batista! Meu pai ficou todo faceiro. Minha mãe já estava doente, ele chegou em casa: Eulália, a Maria foi um sucesso!. (...) Nós só íamos ali porque naquela época não tinha baile e se tivesse mesmo meu pai não deixava né. (...) Era só ir ao drama (...) O baile antigamente era separado. Tinha o de negro e o de branco (...) Quando eu era criança pequena eu me lembro que tinha um clube de bastante negros. (...) Tinha uma casa alta, eu não sei se porque eu era pequena (...) Tinha uma rainha (...) Era só de negros. (...) Era bem aqui na praça, bem ali, pertinho do cine York, parece. (...) Os negros moravam, tinha em São José, mas moravam mais atrás da igreja, mais na favela. Ali na praça, era o Nelson. Era só ele que morava ali em São José de negro. É irmão da Neuza (...) advogada. (...) Dona Irani, mãe dele que morava ali (...) ela morreu. (...) O Nelson vivia jogando bola toda vida, na pracinha, que ele morava bem ali né. (Maria Eulália)

Maria Eulália não teve a religiosidade⁶⁴ permeando o lazer. Atuava no “drama” e no “ato variado” que configuravam, segundo seu relato, uma programação de caráter social. O pai é também rememorado nesta situação, como o que não permitia a participação em bailes, caso tivesse. Embora não participasse, Maria Eulália recorda

⁶⁴ Maria Eulália informou, em conversa, que participava das procissões em Florianópolis e São José. Participava também das missas na igreja matriz de São José, assumindo-se como católica, mas não foi ligada a nenhuma congregação. Nesta mesma oportunidade, afirmou nunca ter dançado na vida.

um clube destinado à população negra, localizado na Praça de São José. Ainda que o pai considerasse a profissão de cantora pouco recomendada para “moças direitas”, a permissão para participar como cantora no “drama”, provavelmente se estabeleceu por ser atividade vinculada à escola, na medida em que os ensaios eram regidos pela diretora do colégio. E a ida para assisti-la, mais que prestigiar, revela uma ação de combativa anti-discriminatória, motivada pela platéia, em maioria não-negra. Esta lembrança imprime na figura paterna o atributo de proteção, pois, através das virtudes o pai impediu, segundo a própria depoente, que ela sofresse discriminação racial.

O depoimento de Valdeonira sobre formas de lazer traz outras informações:

(...) eu não era muito de dançar, eu era filha de Maria, eu ia muito pra igreja, eu era católica né.(...) Mas eu gostava assim de ir nas festas.(...) Eu mesma fazia os meus vestidos. (...) então eu dançava. (...) no Guarani ali na Mauro Ramos onde é a sede dos motoristas, ali era um clube nosso, mas o título foi perdido. Nosso, dos negros. (...) ali menina, na subida da Tico-Tico. Não tem a Clemente Rover? Não tem o Instituto Estadual de Educação? Então, na frente. (...) não tem um posto de gasolina? . (...) aquilo tudo ali era dos negros (Valdeonira)

Valdeonira, mesmo tendo por lazer a prática religiosa, participou de alguns bailes com a permissão da mãe que a acompanhava. Seu relato reafirma o estabelecimento de entidades recreativas destinadas à população negra em Florianópolis, igualmente mencionado por Maria Eulália no município de São José.

Maria de Lourdes, abaixo, reafirma a religiosidade como lazer:

meu lazer era a missa. (...) era me arrumar bem tcham e ir à missa e da missa pra casa. Não era assim de ir a baile e praia. O meu pai não deixava. Depois de casada, o meu marido não dançava. (...) na procissão aqui da Nossa Senhora do Mont Serrat (...) eu era locutora da barraca (...) ficava lá em cima na sacristia. (...) Já era professora da escolinha isolada. (Maria de Lourdes)

Semelhante à Maria Eulália, Maria de Lourdes informa que seu pai não lhe permitia dançar. Enquanto solteira, a depoente teve como importante condutor da sua prática de lazer, além da determinação paterna, a escola diocesana São José, cuja pedagogia cristã disseminou a disciplinarização para o controle. Esta observação tem base na sua trajetória no ensino primário, no qual a mesma participava das missas tanto na escola quanto na igreja católica, estimulada por aquela para receber “indulgência”. Depois de casada, o marido também não era adepto da dança como lazer, logo, o princípio religioso disseminado pela escola não foi maculado. Excetuando-se Maria Eulália, as demais depoentes inscrevem a religião como inerente ao lazer e, neste

sentido, a aproximação lazer/religião tangencia o que DALLABRIDA (2001) diz ser a “educação que restava aos pobres”, enfatizando a presença, na escola pública, de “professores padres e egressos do Ginásio Catarinense”.

Como os colégios dos padres, locais de formação dos filhos das elites, eram privados e como a pedagogia cristã se aproximava dos interesses da elite catarinense tanto na perpetuação do poder, quanto no controle social dos “demais”, havia uma relação harmoniosa entre Igreja Católica e Estado, mesmo sob os princípios nacionais de laicização escolar. Desta relação harmoniosa, aquela teve força de manter, nas escolas públicas, a disciplina Religião, por bom tempo, ainda que facultativa. O fato dos representantes da elite participarem de liturgias e das congregações revestia as mesmas de status social. Neste sentido, participar de missa, de congregações e “ser muito religiosa” pela participação tornava-se uma possibilidade de aproximação entre classes sociais. É possível interpretar também esta prática como articulação estratégica de inversão, mesmo sob certos limites. A religião, enquanto lazer, convertia-se desta forma, em possibilidade das depoentes porem-se na vitrine, de estarem entre os poderosos e também em dispositivo de aceitação pelo outro, minimizando as diferenças provenientes da classe e da etnia.

2.4.5 – Memórias da juventude - do lazer à nova família

Além da prática religiosa, o lazer para algumas das depoentes, estabelecia-se em passear na Praça. Esta relação com a praça, com a rua, tinha por finalidade, além da socialização entre as amigas, uma característica comum para as jovens. Este passeio permitia o conhecimento de moços, pretendentes em potencial. Esta prática do passeio como possibilidade de estabelecer laços para nova família, ocorria tanto na praça de Florianópolis, quanto na de São José.

Osvaldina informa como conheceu seu marido:

Quando eu gostei dele[marido] ele ainda não era militar. Depois é que ele foi servir na Marinha. Ele ingressou na Marinha como taifeiro e a especialidade dele era barbeiro. Ah, a gente se conheceu porque a gente

passeava muito (...) nos fins de semana. A gente ia passear, dar voltinha na praça, mas aí tinha hora certa pra voltar que era às nove horas né. Praça XV. Daí a gente ia (...) mas era só final de semana. E depois assim a gente noivou (...) Ele fez até na época (...) o ginásio. Ele tinha o diploma do ginásio. Não, ele não se opôs, porque quando a gente namorou eu já era, já tinha a missão de ser professora né. E quando eu casei já dava aula. [salário de professora] Ah, ajudava bastante. Eu ajudei bastante porque a gente morava de aluguel. (...) levou muito tempo. Namoro e noivado foi (...) mais de 5 anos. Foi tudo muito difícil né pra comprar enxoval e tudo. Ah, eu casei com 26 anos. (...) Fui morar em Barreiros, ali na rua Portela. De lá eu vinha dar aula no Edith. Aí nessas alturas eu já tinha duas crianças. Eu trazia meus filhos, saltava aqui na Afonso Pena (...) deixava as duas crianças com a minha mãe e depois é que ia pra Capoeiras a pé, dar aula (Osvaldina)

Moradora do Continente, Osvaldina tinha como hábito nos fins de semana, o passeio⁶⁵ pela Praça XV, em Florianópolis. O fato de mencionar que “custava a sair um pouquinho” e que “passeava muito nos fins de semana” não necessariamente apresenta contradição, se considerados os momentos do relato. Quando afirmou não sair muito, referiu-se aos 11, 15 anos de idade e depois, quando fala em passear bastante nos finais de semana, a depoente já estava na prática docente, portanto, provavelmente com idade superior, uma vez que entre namoro e noivado foram mais de cinco anos, conforme a narrativa permite identificar, além, é claro, de ter contraído matrimônio com 26 anos de idade. Foi em um desses passeios na Praça que a depoente conheceu o senhor Nilson e com ele casou, constituindo uma nova família. Rememora novamente a mãe, agora sem o peso da repressão, mas sob um olhar presente que a reinterpreta como solidária, porque a nova condição de mãe/professora prescindia do auxílio materno no cuidado dos netos, para manutenção do trabalho que contribuía no orçamento familiar.

Maria Eulália também tinha o passeio na praça como prática:

A Praça de São José, a gente ia passear e aí, eu sempre conto a história do “que cachorro?” (risos) pras irmãs e pros netos. (...) a gente ia passear. (...) as moças (...) de braços dados na praça (...) vinha sempre duas lá de Picadas (...) e veio uma pretinha com elas. (...) quando chegou a hora delas darem a volta no jardim (...) disseram: _que cachorro! . (...) aí a pretinha assim: _Que cachorro? Não estou vendo nenhum. (...) quando chegou na frente da igreja.(...) as duas branquinhas disseram assim: _agora tu ficas aqui! Pra pretinha, aí ela assim: por quê? Elas: _ (...) nós não podemos te levar. _Mas eu vou no meio de vocês.(...) ela bem simples assim (...) porque naquele tempo já era muito discriminado uma preta namorar um branco. (Maria Eulália)

⁶⁵ Fora da gravação do depoimento, Osvaldina informou que a Praça XV era uma espécie de ponto de encontro tanto com as amigas quanto com os moços. As “mocinhas” andavam lado a lado, dando voltas a passos lentos em torno da Praça e os “mocinhos” ficavam parados, olhando. Se as moças correspondessem no olhar, na próxima volta o moço fazia um sinal de que queria conversar. Dali iniciava-se um diálogo, sob a supervisão das amigas. Se a conversa fosse interessante, outro encontro era marcado e, na maioria das vezes, a partir deste primeiro contato se realizavam os matrimônios.

Passear na Praça de São José, para Maria Eulália, não foi determinante do seu casamento⁶⁶. A lembrança do passeio pela Praça, bem como a referência que fez anteriormente, à existência de afrodescendentes em São José, localizados geograficamente atrás da igreja matriz, portanto, nos morros converte a Praça, enquanto espaço de lazer, em local para não negros(as). Se Maria Eulália e Osvaldina tiveram por prática de lazer os passeios nas praças, esta possibilidade permitiu a Osvaldina mudança de estado civil, o mesmo não ocorrendo com Maria Eulália.

O relato de Valdeonira, a seguir, informa como conheceu seu marido:

Eu conheci o meu marido nos bailes, dançando. Eu dançava (...) no Guarani (...) ele estava ali, aí (...) me mandou um recado. Aí alguém disse que ele gostou de mim (...) que queria falar comigo. Aí eu me achava né (...) aí ele estava lá um dia, me lembro dele assim bem bonito. (...) aí eu noivei (...) no dia do meu noivado veio um aluno comigo. Deu um temporal no mês de setembro, aí veio um aluno de lá [Lagoa da Conceição] me acompanhando (...) eu vim caminhando (...) a pé pra pegar o ônibus no Itacorubi. Eu fiz tudo a pé, foi estrada. (...) eu casei no ano de 1960. (Valdeonira)

As moradoras da Capital não passaram pela mesma vivência. Valdeonira conheceu seu marido em um dos bailes no clube Guarani, segundo ela, destinado à população negra. A descrição do seu noivado indica que já estava trabalhando como professora quando casou.

Maria de Lourdes alude à prática religiosa intermediando a mudança de estado civil:

Conheci o meu marido na procissão aqui da Nossa Senhora do Mont Serrat, dia 08 de setembro, 8 e nove de setembro. Ele era da Colônia Santana, ele era tão bonito. Aquele crioulo assim parece indígena, lindo, o cabelo bem liso assim né, aquela cor bugre né. E eu era locutora da barraca. (...) ficava lá em cima na sacristia. Eu espiava todo mundo lá embaixo, num buraco (risos) Já era professora da escolinha isolada. E eu o conheci ali. Engraçado, tinha dois. Um carioca. Tinha chegado naquela época e eu conversando com ele, mas eu não tinha visto ainda o moço que era o meu marido né. Conversando com ele: _então, depois da barraca eu te espero aqui tá? E agora? Pra sair de lá de cima? Consegui. Quando eu desci, que eu fui dar uma voltinha (...) encontrei com o Armando, meu marido. E conversando ali: _olha, eu vou te esperar depois quando terminar a barraca, eu te espero aqui. Eu não desci, porque tinha dois me esperando né (risos) _Anda Uda, já terminou a barraca, vamos. E eu nada. _Não desço de jeito nenhum. Não foi meu primeiro namorado (...) assim de conversar foi. A gente se apaixonava até pelos professores né (Maria de Lourdes)

Maria de Lourdes, como não vivenciou os passeios na Praça XV e tampouco

⁶⁶ Maria Eulália informou, fora da gravação, que conheceu seu esposo quando trabalhou na Colônia Santana, como professora regionalista.

frequentava bailes, manteve-se sob os cânones católicos, participando dos eventos realizados pela igreja, ativamente. Conheceu seu marido em uma quermesse na qual era “locutora da barraca”.

Estas passagens rememoradas desembocaram no casamento das depoentes, por distintos caminhos. Osvaldina conheceu o marido nos passeios da Praça XV; Maria Eulália, no município onde trabalhou; Valdeonira, no baile e Maria de Lourdes na quermesse. Por trajetos diferentes, as entrevistadas deram novos rumos as suas vidas, tendo em comum o fato de já serem professoras em atividade profissional nas escolas públicas. Salvo Maria de Lourdes, por já ter o curso Normal, a nova configuração familiar teve repercussões no trabalho, em virtude de impingir às outras três depoentes uma jornada, pesadamente diferenciada entre aquele, a formação como normalistas e a criação dos filhos.

A reconstrução das trajetórias discentes faculta algumas considerações. Mantendo-se Maria de Lourdes como exceção, as depoentes trabalharam na infância para auxílio no orçamento familiar, levando esta prática paralela à educação formal, até o ingresso no magistério. Maria Eulália iniciou o trabalho infantil vendendo alimentos produzidos pela mãe, entretanto depois também trabalhou com o crivo⁶⁷, assim como Osvaldina. Valdeonira atuou na confecção de flores e na costura, logo, o trabalho infantil feminino se estabeleceu pelo artesanato.

A religiosidade católica, com princípios de recato e disciplina, pode ter se convertido em estratégia de reversão, por conferir destaque principalmente, para Osvaldina e Maria de Lourdes, se levado em conta a possibilidade de aproximação entre classes sociais.

Em conformidade com as constatações de REGO (2003) sobre as influências na profissionalização e sequência de estudos, as famílias tiveram peso na escolha profissional das depoentes. Para Maria de Lourdes fica evidente, na narrativa, através da vivência com as madrinhas. Para Maria Eulália, esta apreensão se dá pelo desejo da mãe aliado à prática do pai pôr “os filhos para estudar”. Para Valdeonira, no zelo da figura materna com a ida dos filhos à escola. Se em Osvaldina esta clareza não se apresenta, ainda assim, a matriarca, lavadeira e analfabeta, provavelmente foi o elo

⁶⁷ Assim relata Maria Eulália: *de primeiro a gente vendia verdura e vinha pra casa pra depois ir pra aula. Depois quando eu fazia crivo pra ajudar, pra me vestir, já maiorzinha, estava no complementar. Aí eu fazia crivo e eu ia de São José levar em Barreiros, agora eu não sei mais o lugar de Barreiros. E levava pra casa Porto em Florianópolis, pra dona Maria Porto. Tu és nova, não te lembrás. A casa Porto era na Felipe Schmidt. Era a maior casa que tinha. Então a gente fazia blusa de crivo. Fazia junto com outra moça. Aí eu vinha em casa, tomava banho e ia pra aula. No final do ano a gente ganhava um dinheirinho bom, andava bem arrumada, mais que agora (risos). Eu gostava de andar bem vestida. (...) eu ia assim bem alinhada (...) tinha que andar assim porque eu trabalhava. Eu me achava mesmo linda (risos) (Maria Eulália)*

de aproximação tangenciada entre classes sociais. Se assim foi, houve uma conseqüente constatação de que os filhos das camadas médias tinham por hábito estudar. Por outro lado, pode ter sido também a trajetória de dificuldade da mãe, o motivador para Osvaldina buscar na educação, uma possibilidade distinta. De qualquer forma, a escola para todas elas, certamente também contribuiu para essa escolha, na medida em que oferecia a formação.

Quanto à composição étnica, as escolas da Capital e as do Continente não tinham contingente significativo no corpo discente, tampouco no docente. As referências a outras mulheres negras nos estabelecimentos de ensino, com exceção da professora de Osvaldina e da diretora Antonieta de Barros para as depoentes da Capital, incidiu sobre as merendeiras. Novamente, a escola se reveste com o importante papel de “naturalizar” esta configuração social pela representação que, de um lado, reforça o mérito e, de outro, não contribui com a construção de identidade étnica. A disciplina enquanto rigor configurando a pedagogia do medo, é rememorada como positiva. Para algumas, é verbalizada como modelo a ser seguido e, assim, outra vez a escola avança na reprodução do controle.

Quanto à qualificação dos(as) professores(as), se os depoimentos em MEKSENAS (2004) fazem referência à formação universitária, os relatos das professoras negras não permitem que esta encontre ressonância. Os relatos destas reforçam a competência docente pelo poder da disciplina entendida como rigor, controle e manutenção da ordem. Ao mesmo tempo, estes(as) professores(as) rigorosos(as)/bons(as) são lembrados(as) pela ordenação de estudar o caderno todo como estupidez. São lembrados(as) também pela atitude do “murro na mesa quebrando o vidro” e pelo encaminhamento da estudante para a rua, pela risada na hora da declinação, embora esta tivesse uma reação de “criança”. Da mesma forma, emergem sob a lembrança da disciplina Matemática que não “entrava” na mente, bem como o professor que a ministrava, e do castigo do “livro negro” impetrado pelos(as) rigorosos(as)/bons(as) professores(as). Estas rememorações refletem uma escola em movimento constante, no qual em determinadas passagens a aprovação acontece e em outras a recordação a reprova. Na rememoração do cotidiano escolar a “heterogeneidade” do “trabalho de memória” possibilita a apreensão da “escola viva”, mencionada por MEKSENAS (2004).

Por fim, a escola de antigamente, considerada difícil era vista como boa, assim como a dificuldade configurada na memorização, no “ter que dizer o ponto”

como “estudar mesmo” permite a retomada do mérito. Se a escola era boa porque era difícil, as depoentes também são boas porque estudaram nas boas escolas e porque conseguiram superar dificuldades e concluir os estudos.

Os excertos de depoimentos, na sequência pela qual foram coletados, mostram a visão das professoras negras sobre a escola do passado:

Eu acho assim que o método de ensino que a gente estudou (...) na quarta série. (...)no Complementar. (...) a gente dividia por dois (...) três números na chave. (...) a gente estudava Didática. (...)a gente ficava bem preocupada né de estudar e naquela época a gente decorava, mas decorava né.(...) Hoje é através de explicação que a gente tem que entender. Naquela época a gente tinha que estudar mesmo. Mas eu acho que na época que eu estudei. (...) eu aprendi muito. (...)aprendi mais do que(...)quando eu fui pro Normal (...)quarta série antigamente (...) raiz quadrada né, prova dos nove, tudo isso a gente sabia muito bem. (Osvaldina).

As professoras eram tudo assim, bem duras, bem rigorosas, mas eram todas boas. Eu mesmo não tive problema com nenhuma porque eu estudava bastante, era Matemática que não era Matemática, era Aritmética, Português, História, Geografia (...) tinha que saber tudo na ponta da língua.(Maria Eulália)

Antigamente? Nós todas junto, tínhamos o ponto. O ponto de História, estudar? Todo mundo junto. Tabuada? Todo mundo lia junto. Os nomes do Brasil? Todo mundo lia junto, entendesses? Então isso fazia com que a gente memorizasse. Hoje não aceitam mais isso. É cafona. (Valdeonira)

Não era o que eu gostava porque tu tinhas, com todas as letras e os pingos nos is .né(...) e tinha que dizer ali, na pontinha ali, como estava no livro. Ah, para decorar não era fácil, mas consegui passar essa barreira. (Maria de Lourdes)

O enaltecimento da escola em que estudaram é o enaltecimento da trajetória como fruto do próprio esforço. Quando as depoentes atribuem competência à escola boa porque exigia muito dos(as) alunos(as), elas conseqüentemente se auto-definem como competentes. Retomando a reflexão de MEKSENAS (2004) sobre o “trabalho de memória” como portador de “heterogeneidade”, da mesma forma como aqueles depoimentos permitiram a chegada a esta consideração, as narrativas deste trabalho facultam sua generalização, na medida em que as depoentes “dignificam” a escola do passado para nela “dignificarem” suas trajetórias.

No que tange à “ideologia do mérito individual”, embora esta auto-avaliação se apresente nos depoimentos das professoras negras, a possibilidade explicativa pela “classe” daquela análise, aqui colide com a origem das mesmas. Igualmente, a escola diurna como privilégio de “classe” não encontra respaldo nesta análise, uma vez que as professoras negras também vivenciaram a trajetória discente nesta mesma escola diurna

e, à exceção de Maria de Lourdes, trabalharam paralelamente à educação formal. Isto posto, a “classe” como possibilidade explicativa do “sucesso escolar” em MEKSENAS (2004) não se aplica para as professoras negras, oriundas da classe popular. Uma inferência interpretativo-explicativa estaria vinculada à singularidade. O fato das depoentes de ambas as classes conferirem qualidade à escola na qual estudaram e de terem superado as dificuldades apresentadas na formação escolar implicaria, então, em um aspecto subjetivo que particulariza o “sucesso”. Dito de outra forma, além da “classe” e das várias influências recebidas, um fator comum a todas no “sucesso escolar” estaria na individualidade, na medida em que a conclusão de curso não é exclusividade das camadas médias. A escola estabelecida pelas determinações legais para a disciplinarização dos corpos e mentes e para construção do “homem produtivo”, na visão das estudantes negras, permite a apreensão de uma instituição tensionada entre o mérito e a exclusão. A escola do passado pode ter na sua idealização uma relação com o exercício profissional, haja vista ser a atuação docente também ocorrida em uma escola do passado, distante e diferente da atual. Se havia normalistas que se formaram para a obtenção do diploma como mais um atributo de qualificação para o casamento, estas depoentes exerceram o magistério a partir da década de sessenta, pelo menos, portanto, também em uma escola “dignificada” do passado. No próximo capítulo, a análise da trajetória docente incidirá, em linhas gerais, sobre a inserção no trabalho formal e as práticas das normalistas, na perspectiva de discutir a construção profissional das mesmas.

CAPÍTULO 3 – PROFESSORAS NEGRAS: (RE)CONSTRUINDO A PROFISSÃO

*E assim o operário ia
Com suor e com cimento
Erguendo uma casa aqui
Adiante um apartamento
Além uma igreja, à frente
Um quartel e uma prisão:
Prisão de que sofreria
Não fosse, eventualmente
Um operário em construção.
Mas ele desconhecia
Esse fato extraordinário:
Que o operário faz a coisa
E a coisa faz o operário....*

O operário em construção - Vinícius de Moraes

Este capítulo propõe-se a discutir a trajetória docente das entrevistadas e os itens foram organizados de modo a identificar nas narrativas, as escolas nas quais atuaram. Constam nesta etapa, o item 3.1 (Visitando algumas produções) que aborda algumas pesquisas sobre o mesmo tema; o item 3.2 (Memória docente – os locais de trabalho) e seus subitens 3.2.1 – (Memória docente – inserção no trabalho) e 3.2.2 (Memória docente – o cotidiano e a sala de aula) nos quais são interpretadas as formas de inserção no mercado de trabalho e o fazer docente; e, por fim, o item 3.3 (Memória docente – construindo o ser professora antigamente) e seu subitem 3.3.1 (Professoras negras – memória de discriminação) em que são discutidas as considerações das professoras negras sobre a profissão e a relação com a etnia.

A epígrafe supracitada tem significado singular neste capítulo, pois a questão inicial quando da elaboração do projeto, mencionada na introdução, isto é, “qual a contribuição de professoras negras, nascidas na década de 1930, com a história da educação?” encontra ressonância. Dito de outra forma, as mulheres negras se constroem professoras, enquanto a profissão as constrói. Igualmente, a escola na qual se constituem é constituída por elas e, neste movimento, a indagação inicial não se descarta, uma vez que o processo de construção profissional implica na contribuição das professoras com uma história que ao mesmo tempo as faz e é feita por elas também.

3.1 – Visitando algumas produções

Vislumbrando auxílio na análise da trajetória docente, foram selecionadas algumas leituras sobre “professoras negras e educação”, todavia não houve pretensão de dar conta da totalidade, visto ser esta uma categoria de pensamento. A totalidade é inapreensível até mesmo em razão de, a todo o momento, novas pesquisas sobre o mesmo tema serem elaboradas. O propósito é atender a um requisito metodológico, também entendido como compromisso social acadêmico, uma vez que a visita a outras produções, além de revelar respeito pelos trabalhos, possibilita diálogo entre investigações e, neste sentido, foram elencadas as pesquisas de OLIVEIRA (2001), JESUS (2002), GOMES (1995) e MÜLLER (1999).

OLIVEIRA (2001) contactou doze mulheres negras, professoras atuantes na década de cinquenta e, a partir de então, focalizou sua investigação em duas daquelas profissionais, nascidas em meados de 1930. Para a pesquisadora, as mulheres negras enfrentam uma tríplice discriminação a incidir sobre gênero, raça e sobre a condição econômica. Por identificar poucas produções sobre os efeitos psicológicos causados “por essa violência”, a investigadora conformou assim seu objeto de estudo. A discriminação, segundo seus estudos, inicia-se na escola e segue também na trajetória docente. A análise dos dados coletados indica que a profissionalização não amenizou as diferenças, pois, determinados fatos relatados traduziram-se para as entrevistadas, conforme sua interpretação, em uma situação de “violência” como se elas invadissem um espaço proibido. Em determinadas passagens, as narrativas revelaram situações de humilhação, em função das professoras assumirem, de acordo com OLIVEIRA (2001), a culpa pelas agressões, respondendo com o silêncio. Contudo, a análise da pesquisadora apontou para a “autodeterminação” das depoentes, desde a infância, como aspecto marcante de personalidade.

Na sua interpretação, a realidade social da época não favorecia ascensão social para mulheres pela profissionalização e tampouco existiam políticas públicas de inserção social para a população negra. Sob a abordagem qualitativa de história de vida, a pesquisadora identificou, nas narrativas, situações de racismo na infância das entrevistadas por serem pobres e negras, embora este fato não tenha obstaculizado a seqüência nos estudos. Suas constatações informam que a memória pode ser “etnicizada”, na medida em que o indivíduo terá experiências específicas, também em

relação ao grupo étnico de pertença. Para OLIVEIRA (2001), as depoentes desenvolveram uma “dialética da resistência”, sendo conceituada por ela como “estratégia própria de ação” para superar tensões provocadas pelos “estereótipos dos corpos negros”, tendo por base um “contra-corpo afrodescendente⁶⁸”. Por ser o corpo uma construção que vai além das características físicas e biológicas, OLIVEIRA (2001) alude à vestimenta usada como “roupa couraça” para permitir ao(a) afrodescendente “se impor nos mais diversos ambientes sociais”. Por fim, a autora reafirma a necessidade de ampliar-se o debate sobre a “qualidade de vida” deste grupo étnico e o “racismo nas escolas”, para construção de um processo que minimizará dificuldades profissionais dos educadores, no trato do tema junto às crianças negras e não-negras, na sala de aula. Assim como no âmbito acadêmico, a pesquisadora recomenda o alargamento da discussão para outras esferas, objetivando o enfrentamento desta dificuldade por todo corpo social brasileiro, entendendo o fomento do debate como “primeiro passo para superarmos preconceitos”.

JESUS (2002) investigou três professoras negras da rede pública do Rio de Janeiro, que cursaram a pós-graduação *latu sensu* “Alfabetização dos alunos das classes populares” em 2000, para identificar quando estas mulheres assumiram a identidade étnica. Para esta pesquisadora, a consciência do pertencimento étnico é fruto de um processo de identificação, construído a partir das interações. Pela sua complexidade, este processo caracteriza-se, segundo a autora, pela não linearidade e neste sentido, os tempos passado, presente e futuro se atravessam, re-significando o momento da narrativa. Na sua interpretação, se a “tese do branqueamento não deu certo no sentido biológico”, na medida em que a população brasileira é caracterizada pela mestiçagem, no inconsciente coletivo brasileiro este ideal de branqueamento, impresso através de mecanismos psicológicos, permaneceu.

O espaço escolar, sob a lógica da homogeneização, não contribui com o “desvelar e valorizar a diferença existente em seu cotidiano, instalando assim, a desigualdade”. A pesquisadora fez uma incursão histórica, evidenciando a mencionada tese do branqueamento e, a partir do referencial construído, analisou os relatos das professoras entrevistadas. Se antes da “tomada de consciência do ser negra” as professoras não se davam conta de sua pertença étnica, a partir dela passaram a atuar profissionalmente com uma outra perspectiva. Ou seja, se antes o tema não era polemizado, após o auto-reconhecimento das professoras, situações cotidianas como

⁶⁸ Para OLIVEIRA (2001) este “contra-corpo afrodescendente” é “inapreensível apenas pelas formas simbólicas ou acadêmicas de compreensão”.

conflitos entre alunos(as), nos quais as agressões verbais com expressões “macaco”, “negro sujo”, dentre outras, foram aproveitados para discussão com as turmas. Com uma das depoentes aconteceu um processo de “desconstrução da identidade étnica” em função das exigências sociais, mais especificamente da escola. A depoente que não tinha problemas com sua identidade étnica, por freqüentar espaços majoritariamente conformados pela população negra, ao ingressar no curso Normal do Instituto de Educação, no qual a incidência de alunas negras não era comum, teve de assimilar o padrão “dominante”. Por recomendação de uma professora, mudou seu cabelo “black”, primeiramente cortando-o, pela falta de recurso financeiro e depois, adotando o alisamento pelo uso de “hené”. Para a pesquisadora, a “invisibilidade do ser negro” ou a negação da identidade étnica relaciona-se à construção histórica da ideologia do branqueamento e do mito da democracia racial. Permitindo o seu contrário, ao ocorrer a “consciência do ser negro” para as professoras entrevistadas, este processo permitiu uma atuação distinta “potencializando as histórias de vida” dos alunos, “valorizando as diferenças”. Ou seja, a história da construção identitária, para a autora, pode transformar a “realidade de negação das raízes africanas” cujas possibilidades se efetivaram nas práticas cotidianas das professoras investigadas.

GOMES (1995) realizou um trabalho etnográfico com 8 meses de observação em uma escola municipal de Belo Horizonte, associado à entrevista, confrontando experiências nos depoimentos de professoras negras e não-negras, com idade entre 35 e 40 anos, nascidas na década de sessenta, aproximadamente. A entrevista enquanto recurso foi aplicada como forma de “romper o silêncio” sobre a questão racial na escola. Na construção do seu objeto de estudo a pesquisadora considerou que as mulheres negras, sob a profissão de professoras

saíram do seu lugar, isto é, do lugar predestinado por um pensamento racista e pelas condições sócio-econômicas da maioria da população negra brasileira – o lugar da doméstica, da lavadeira, da passadeira, daquela que realiza serviços gerais -, para ocuparem uma posição que, por mais questionada que seja, ainda é vista como possuidora de status social e está relacionada a um importante instrumento: o saber formal (GOMES, 1995, 28)

A partir desta premissa, a autora focalizou nos dados coletados a construção da identidade racial sob as interferências de discriminação racial, às quais as entrevistadas foram submetidas. Identificou na prática e discurso das depoentes a reprodução do racismo presente nas “interpretações sobre nossa formação social desde o

início do século” e, com base nesta identificação, constatou que a escola adota uma “prática racista e sexista” ao desprivilegiar a discussão sobre “diferenças culturais e relações raciais e de gênero”.

Para realizar a investigação, GOMES (1995) argüiu sobre a necessidade de analisar a escola sob outras categorias, juntamente com a classe social, especificando que “professor (a) e aluno(a)”, enquanto sujeitos de um “processo histórico-social e cultural”, compõem distintos grupos sócio-raciais além de serem “sexuados”. Para a pesquisadora, o marco de singularidade das pessoas está nas diferenças muito mais que nas semelhanças, caso contrário a igualdade (ou semelhança), como mecanismo para “silenciar as relações raciais”, serviria para “o discurso sobre as classes sociais” e em sendo assim, a possibilidade de “igualar(...) aqueles que vendem sua força de trabalho em determinada classe e aqueles que são donos dos meios de produção em outra” liquidaria “qualquer tipo de discussão”. Longe de negar a existência das classes, GOMES (1995) esclarece que no interior delas há diferenças entre os grupos sociais que as conformam, realçadas sobremaneira no que se refere ao gênero e à etnia.

Ao propor ação conjunta entre escola e movimentos sociais na construção de uma “pedagogia anti-racista”, GOMES (1995) questiona o peso destes últimos “no processo de construção da identidade da mulher negra e professora”. Esta indagação se apresenta por encontrar em muitas das narrativas o “reconhecimento da importância de organização social na luta por igualdade de direitos tanto de mulheres e negros” ladeado ao temor de criar-se “um racismo às avessas”. A pesquisadora informa que este é um dos “comentários mais recorrentes quando se discute a organização dos negros” por ser um caminho de confronto. E este caminho, enquanto inadmissível pelos que historicamente determinam os direitos, “atemoriza” os que se beneficiam da legitimação.

As descobertas da autora incidem sobre a importância de se identificar o “impacto da questão racial nas relações estabelecidas no cotidiano e na trajetória escolar de professor e aluno de diferentes pertencimentos étnico-raciais”, por entender a escola como espaço de conflito. Sob este raciocínio, a escola interfere na “construção da identidade racial” de professores(as) e estudantes negros(as) e não-negros(as), na medida em que é onde se “reproduz e repete o pensamento racista presente no imaginário social” e se trava a “luta e a resistência da comunidade negra”.

GOMES (1995) questiona a formação docente no que tange ao trato com o racismo, referindo-se ao caso específico de suas depoentes. De acordo com ela, as

relações familiares e de amizade, além do contato com o movimento negro, embora tenham influenciado em grande medida, a construção da identidade racial das professoras investigadas, não lhe parecem suficientes. Para a autora, em que pese a identidade étnica ser um fato para suas depoentes, as mesmas “de um modo geral encontram-se despreparadas para lidar com a questão racial na escola”, optando pelo “silêncio e pelo ocultamento”.

Para a pesquisadora, “construir uma auto-imagem positiva da mulher negra em uma sociedade que a exclui e discrimina” constitui-se num desafio conflituoso porque “falar em relações raciais e de gênero, discutir as lutas da comunidade negra e dar visibilidade aos sujeitos sociais não implica em um trabalho esporádico”.

Implica em uma nova postura profissional, em um outro olhar sobre as relações que perpassam o cotidiano escolar, e ainda, no respeito e no reconhecimento à diversidade étnico-cultural. Representa a inclusão nos currículos e nas análises sobre a escola desses processos constituintes da dinâmica social, da nossa escola e da nossa prática social. (...) Os depoimentos das professoras nos mostram a difícil trajetória da mulher negra na sociedade brasileira ao romper com o “lugar” a ela destinado pelo racismo. Seu peso é tão forte que negar a existência do preconceito e da discriminação racial, torna-se uma das estratégias adotadas por muitas como uma forma de sobreviverem em meio a tantos conflitos e confrontos. (GOMES, 1995, 189)

Ao considerar a necessidade de compreensão do direito à igualdade social pelos(as) educadores(as), GOMES (1995) ressalta que este “não apaga as diferenças étnico-raciais”. Em outras palavras, na sua interpretação, a desigualdade social é indissociável da desigualdade racial e o esforço de reflexão para superar aquela só será possível quando se estabelecerem ações efetivas de combate ao preconceito e à discriminação racial.

No item 1.1 (A educação no contexto da legislação brasileira: alguns comentários) foi referendado o trabalho de MULLER (1999). Sua investigação sobre a composição étnica do professorado brasileiro na Primeira República aponta para a professora primária como agente importante na “construção da identidade e do sentimento nacional”. Estabelecendo Rio de Janeiro, Minas Gerais e Mato Grosso como locais de investigação⁶⁹, buscou identificar quem era, origem sócio-familiar, opção pelo magistério dentre outras, ou seja, se “havia professores(as) negras no magistério

⁶⁹ MULLER (1999) utilizou fontes escritas, orais e iconográficas. Consultou documentos nos Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro, Arquivo Público Mineiro e Arquivo Público do Mato Grosso. A pesquisadora informa ter entrevistado professoras brancas para saber se tiveram colegas negras de formação nas Escolas Normais e/ou na docência, por não encontrar professoras negras, quando da coleta de depoimentos.

primário e qual teria sido a inserção profissional”. Centralizando seus argumentos no preconceito racial, a investigadora afirma que no Brasil “os mecanismos de discriminação e evitação racial são (...) sutis” e desta forma, o fenótipo⁷⁰ e condição sócio-econômica podem “branquear ou escurecer uma pessoa”, facultando o seu lugar no mundo do trabalho.

MULLER (1999) sustenta a construção da ideologia racista nas políticas educacionais sob o prisma da sutileza, na medida em que nos primeiros anos republicanos, para ser professor(a) bastava dominar algumas habilidades como ler, escrever e condutas “moralmente aceitáveis”. Segundo sua interpretação, os obstáculos raciais eram menos perceptíveis, contudo, a partir dos anos vinte, as exigências de diploma do curso Normal, “mérito” e “biótipo saudável” compuseram critérios de “conotação social e étnica precisa”. Em outras palavras, o conjunto de requisitos neste período, ampliou a seletividade para o ingresso na Escola Normal e, da mesma forma, as exigências dos exames físicos, de saúde, “comprovação de bons hábitos higiênicos” e de “vocação individual e familiar para o magistério” estabeleciam limite para ascender à profissão. Se o caráter elitista se configurou em relação à pertença de classe, a referência étnica de restrição estaria nas “representações negativas, partindo da lógica de uma sociedade fundada com o ideal de tornar-se branca, seguindo os moldes da civilização européia”. Assim, ainda que mulheres negras acessem o magistério, provavelmente enfrentariam uma “barreira simbólica”. Particularizando um dos relatos sobre uma professora, constatou que “superados os obstáculos da formação profissional” e obtido o “apoio político para nomeação”, a cor da pele mantinha o problema⁷¹.

Ao estudar mulheres negras em situação profissional de relativo status social considerou alguns aspectos. As professoras negras deveriam ter preliminarmente, obtido conhecimentos que as habilitassem ao ofício, apoio familiar para ingresso em uma carreira que requeria assimilação de “um conjunto de símbolos que negavam, ou tiravam valor à cor de sua pele”, além da capacidade de articulação social e política. Ao mencionar que a Escola Normal pública, no período abordado, ainda não havia se expandido, a autora alude ao esforço familiar para custear estudos, permeado pela “rede

⁷⁰O termo, para a pesquisadora, é concebido pela “aparência física mais ou menos branca, cor da pele, tipo de cabelos, formato dos lábios e do próprio corpo”.

⁷¹MULLER (1999) informa que uma professora negra foi admitida em um grupo escolar e, no outro dia, foi indicada para um estabelecimento periférico, em virtude do protesto dos pais dos alunos da turma que assumiu, por ser negra.

de relações”. Sobre a capacidade de articulação, indica sua necessidade em virtude do concurso público, naquele período histórico, ainda não ser a “norma”.

Com este referencial, afirmou que não eram apenas as condições econômicas que obstaculizavam ingresso em profissões de “maior valor simbólico”, mas também e principalmente a “diferenciação cultural”, verticalizada no corpo, na aparência, na saúde, na capacidade, como elementos conformadores de “superioridade” e “inferioridade” étnicas. Em outras palavras, o fator econômico não seria o único impeditivo de inversão da lógica histórica que poria mulheres negras em ofícios de menor prestígio social, mas o “conjunto de representações sociais, originárias da difusão de teorias racistas em voga no século passado”.

MULLER (1999) contrapôs a esta possibilidade interpretativa a incorporação de sujeitos não-negros em profissões de maior prestígio dar-se sob “outros mecanismos simbólicos” nos quais a “aparência estética” e a “saúde física” seriam igualmente relevantes, mas aquela se aproximaria do ideal de civilização pretendida, logo, permitindo uma diferenciação positiva. Esta perspectiva se apresentou também nas narrativas das professoras entrevistadas, pois por não encontrar professoras negras na coleta de depoimentos, a construção social das mesmas fez-se sob outra ótica, ou seja, pelas professoras brancas e, neste sentido

Professoras que acreditavam ter adquirido status e posição social com o ingresso no magistério, que consideravam fazer parte das elites brasileiras pelo fato de serem professoras, foram muito mais refratárias à menção de qualquer indagação sobre a existência de professoras escuras ou não, quando muito à existência de preconceitos contra essas professoras. (MULLER, 1999, 51)

Na análise iconográfica, a pesquisadora identificou elementos de homogeneização, na medida em que as imagens das professoras negras “apenas se delineiam, e, mesmo assim, aparecem mais pela ausência, pelo não-dito”, em conformidade com a “pressão de algumas entrevistadas em negar sua presença”.

Por fim, constatou que a “construção da nação” brasileira se efetivou sob uma especificidade inexistente nos “modelos clássicos”, porque se configurou sob “termos simbólicos” em uma marcada distinção entre “o brasileiro, o estrangeiro e o brasileiro inferior”. Além disso, reafirmou que o modelo de “construtora da nação”, direito negado à professora negra, estava abertamente pautado na “moral” e na “conduta profissional”, mas incluía no “padrão de virtudes” o caráter “estético e físico”.

Retomando o afirmado inicialmente, a menção a estas pesquisas teve por objetivo auxiliar na análise dos depoimentos das professoras negras que compuseram o campo empírico desta investigação, pela possibilidade de diálogo que suscitam.

3.2 – Memória docente – os locais de trabalho

*O operário emocionado
Olhou sua própria mão
Sua rude mão de operário
De operário em construção
E olhando bem para ela
Teve um segundo a impressão
De que não havia no mundo
Coisa que fosse mais bela.*

O operário em construção - Vinícius de Moraes

Este item consiste na identificação das escolas pelas quais as depoentes transitaram. Preliminarmente, é possível afirmar que as professoras negras iniciaram a trajetória profissional em escolas isoladas, passando também por escolas reunidas e acompanharam a conversão das mesmas em grupo escolar. Resgatando conteúdos do Capítulo 1 (item 1.2), as escolas isoladas, localizadas nas áreas periféricas ou rurais do Estado, caracterizavam-se pela não seriação, um professor a ministrar as disciplinas correspondentes ao currículo do nível primário no mesmo horário, para alunos(as) de todas as séries, em uma mesma sala. As escolas reunidas surgiram em 1915, sob outra configuração, pois já havia seriação e um professor por classe. Já os grupos escolares estruturaram-se no sistema de seriação, com um professor por classe sob a supervisão de um diretor. Estes conceitos encontrados em FIORI (1991) auxiliam no entendimento das escolas públicas, legitimadas pelas elites para os “demais”, sendo nelas que as depoentes construíram suas trajetórias docentes.

O depoimento de Osvaldina informa seus locais de atuação profissional:

Eu substituí uma vez a Dona Maria Venância na segunda série primária, mas eu já estava no Complementar ou no Regional, uma coisa assim. (...) começar a dar aula, o primeiro lugar que eu dei aula foi em Canasvieiras. Escola, ai meu Deus, ontem eu estava lembrando o nome da escola. A escola

ficava na rua velha. Escola isolada. Essa escola (...) antes de mim, uma senhora chamada Maria da Conceição, era uma senhora escurinha, ela se aposentou com tempo, com tempo que trabalhou. Ela se aposentou bem idosa já. (...) Eu casei com 26 anos, eu já trabalhava lá em Canasvieiras. Trabalhei 10 anos e uns trocados mais ou menos (...) Eu morava na casa de um senhor (...) todos os dias eu fazia uma hora e dez minutos, ida, e uma hora e dez minutos volta, a pé, ia a pé. Daí também tinha uma coisa. Na época que eu trabalhei o ônibus lá (...) ele vinha de manhã pra cidade e só voltava de tarde. Aí, na época que eu quisesse vir passear em casa de quinze em quinze dias, tinha que pegar o carro do leite (...) Lá onde eu morava era bem distante da escola que eu trabalhava (...) ah, mudei! Eu fiquei hospedada lá. Fui pra lá. E daí assim era tudo muito difícil. (...) E era assim, no começo eu sofri muito, mas depois assim eu já tinha me acostumado né. Porque também a senhoria lá que eu morava era uma pessoa muito boa. (...) A gente comia mais (...) eu gostava era peixe né(...) o aluno que morava mais perto da escola era a filha do dono da empresa, mas não tão perto assim também porque era uns dez, quinze minutos mais ou menos. (...)Onde eu fui morar? Era um casal. Primeiro eu fui morar com um casal. Depois aquele casal estava numa situação meio difícil. Aí eu fui morar com outro casal que eles eram irmãos e cunhadas. (...)É, seu Orlando Amorim. Eles que conseguiram pra mim, trabalhar em Canasvieiras. (...)Foi através dessa família que eram parentes, já morreram todos os dois, parentes destes casais que já morreram todos os dois também. (...) onde eu morei. Eu morei um tempo com um depois passei a morar outro tempo com outro. (...) É, Canasvieiras era bem rural. É, mas eu fui direto pra casa de alguém. (...) Pois é e você vê que lá eu sei que foi através desse senhor, do seu Orlando que consegui esta vaga (...)Porque ali eu fui morar, ali na redondeza. (...) Na redondeza ali eles eram tudo parentes. Eu me lembro bem assim que quando tinha festa assim eu não ficava lá, era difícil, no começo eu fiquei, mas depois não dava. Aí tinha brincadeira assim de boi de mamão, de pau de fita na época de festa né. Mas eu não ficava porque elas andavam muito bem arrumadinhas e eu ganhava uma miséria. [a casa em que morava] Era muito simples, era de material, uma casa antiga. Ele era pescador. Ele trabalhava com os navios que vinham de onde eles entregavam os peixes quando eles pescavam né. É, eram irmãos, eram do mesmo partido e moravam perto um do outro (...) eles eram envolvidos politicamente, mas eles plantavam muito né. Eles também tinham plantação. Cebola, eles colhiam cebola na época (...) aí eles vendiam. Era uma época boa. Nessa época as crianças quase nem iam à aula. (...) Eu dormia com a menina na época, a mais velha. Não tinha quarto assim, porque eram pobres também né. Daí eu dormia com a menina mais velha e daí eu comia da comida que eles comiam. Eles faziam muito peixe. Eu pagava uma miséria na época. A minha roupa eu lavava, mas às vezes, ela era muito boa, eles eram muito bons, ela lavava a minha roupa. Agora eu também ajudava no serviço da casa. (...) Daí nessa época até que aconteceu assim, (...) eu me formei no Normal Regional. Não. Pra dar aula (...) depois do Normal Regional, direto, direto. Aí depois aí eu ainda não tinha feito o Normal. Eu com o Regional eu achava assim que tinha (...) condições de pegar escola (...) porque naquela época era bem válido. Aí pra (...) pra começar a trabalhar nessa escola eu tive muito problema porque a escola estava fechada. Depois abriu e quem continuou a dar aula nessa escola foi a filha do intendente. O nome dele era Agapito, de que eu não sei. (...) Quando souberam que ia uma professora pra lá, tudo bem, mas quando souberam que era uma negra, eu sofri muito e custei a pegar essa vaga porque a moça não queria sair. A filha do intendente ela tinha simplesmente o segundo ano primário. Intendente é a pessoa mais importante do município. É como se fosse um prefeito. E daí a menina era

filha dele, ela só tinha o primário. Continuei. (...) Porque assim oh, o primeiro comentário diz que a menina, a filha do intendente foi na casa dos alunos dizendo que ia uma professora negra dar aula no lugar dela. Eu acho que ela se achava né (risos) Quer dizer, e eu era a única professora que tinha o Normal Regional. Ali, das escolas isoladas, nenhuma [professora] era formada com Normal Regional. Eu era a única. Mas depois graças a Deus eu consegui (...) Bom, aí assim que eu fui dar aula, logo nos primeiros meses, ficou mais ou menos. Saíram (...) as crianças da escola. Só ficaram (...) 4 crianças, (...) 3 pretinhas e de branca ficou só uma que foi a filha do dono da empresa de ônibus. Ana Maria o nome dela. Empresa de Canasvieiras. É. (...) aí tiraram as crianças e eu comecei a trabalhar simplesmente parece-me que para uns 4 alunos porque todo mundo tirou, aconselhado pelo intendente. Aí foram de porta em porta avisar as pessoas que tirassem porque ali funcionava muita política né. E daí eu também nem me preocupei, quer dizer, cumpria o meu horário de dar aula e tudo. Aí, aos poucos eles foram voltando. Aí é que eles viram assim que não era com política, era uma professora que na época eu assim já era formada (...) daí voltaram. Aí com a volta deles eu fui me comunicando com as outras escolas que com a minha eram cinco escolas. (...) Depois vim dar aula na Escola Tereza Marcelle Soares de Capoeiras (...) Ah, saí porque eu arrumei uma substituição em Capoeiras. (...) Era melhor, mais perto e o dinheiro também era bem melhor. Aí eu vim substituir a minha cunhada, Matilde Vieira. Daí fiquei ali na escola Tereza Marcelle Soares por muitos anos, só não lembro quanto tempo que eu fiquei (...) Minha cunhada Matilde ela que conseguiu essa vaga pra mim. Porque ela estava saindo de lá e ela foi dar aula em outro lugar. E daí eu aproveitei, vim dar aula no lugar dela, no Tereza Marcelle Soares, em Capoeiras. Porque daí eu já fui ganhar um pouquinho mais né. Lá eu ganhava muito pouco e a despesa também né. Porque pra vir em casa, não dava de vir sempre. Quando vinha fim de semana, não tinha ônibus, tinha que pegar o caminhão do leite. Pagava a caminhonete do leite. Aí vinha até o Centro, depois do Centro é que pegava o ônibus pra vir pra cá. Escola reunida na Marcelle Soares? Não, já tudo, tinha, era reunida né. Cada um tinha sua turma só que o Tereza Marcelle Soares era menos, não era grupo, era escola reunida (...) Tanto lá no Tereza Marcelle Soares e no Edith a gente continuou a mesma coisa. (...) Ali, no dia que foi inaugurado, a dona Edith Gama Ramos, ela disse, nos aconselhou que a gente fizesse o Normal porque nós ali estávamos inseguras, com a possibilidade de transferência pro interior. (...) Aí nós éramos ali [no grupo escolar Edith Gama Ramos] (...) mais ou menos doze professoras (...) não tínhamos o Normal. Nós fomos estudar ali no (...) colégio da Palhoça, é colégio Ivo Silveira (...) fizemos três anos de Normal. Mas, continuando (...) dando aula. Estudava e dava aula (...) Dava aula de manhã e estudava à tarde. Aí a aula naquela época começava quatro horas, quatro e meia. Só que se quando a gente perdesse o ônibus, tinha pouco ônibus naquela época, a gente tinha que ir de pé ou então pegar um outro ônibus que era mais caro. A mesma coisa era a volta se a gente perdesse aquele ônibus. Muitas vezes a gente foi de pé de Capoeiras à Palhoça e muitas vezes à noite, a gente voltou a pé. E daí a gente não se arrependeu porque a gente melhorou como normalista (...) Trabalhei ali no Edith Gama Ramos 20, 22 anos parece (...) porque me aposentei eu já trabalhava 30 anos e sete meses. (...) Era um grupo de primeira categoria e por isso que nós tínhamos a iminência de perder a vaga ali. Na época que surgiu, porque nós fomos as primeiras professoras do Edith né, as professoras mais antigas, todo mundo tinha de 30, 32 anos de idade. Colégio de primeira categoria porque tinha direção, tinha tudo assim diferente de uma escola isolada. (Osvaldina)

A carreira de Osvaldina começou na escola isolada João Alves de Brito⁷², em Canasvieiras, passando também pela escola reunida Tereza Marcelle Soares, culminando, enfim, no grupo escolar Edith Gama Ramos, sendo estes dois últimos estabelecimentos localizados em Capoeiras. O início da docência implicou em mudanças significativas na vida da jovem professora que se instalou na residência de moradores daquela localidade, em virtude das dificuldades apresentadas pela distância geográfica e pouca oferta de transporte.

Ao indicar o senhor Orlando Amorim como auxiliador no ingresso à profissão, a depoente acena para a “rede de relações⁷³” a compor sua inserção no trabalho. A referência à distância entre escola e moradia é mencionada reiteradas vezes, como um obstáculo a ser superado tanto em relação à casa da família que a acolheu quanto à residência familiar, localizada no Continente. Aliado a este aspecto, morar com uma família no interior ou na zona rural⁷⁴, implicaria em manutenção da moral vinculada à família. Em outras palavras, uma jovem solteira, morando sozinha em outra comunidade que não a de origem, provavelmente suscitaria comentários maldosos por parte dos moradores de ambas as comunidades. Sob esta linha de raciocínio, tanto a família da professora seria alvo dos tais comentários da vizinhança quanto ela mesma teria comprometida a sua imagem diante da comunidade na qual se inseriu para trabalhar. As dificuldades na adaptação em outra comunidade passaram também pelo não enquadramento ao modelo socialmente aceitável. Ou seja, nas práticas locais como festas de “boi de mamão” e “pau de fita”, a não incorporação pela depoente incidiu na dificuldade financeira, pois se outras participantes estavam “bem arrumadinhas”, o rendimento salarial impedia sua inserção no padrão.

Vale ressaltar na analogia entre o baixo salário e o fato delas irem “bem arrumadinhas” que suas considerações aludem também a uma condição econômica relativamente próxima, uma vez que na casa onde se instalou não havia um quarto

⁷² Em contato com as senhoras Idalina e Lídia, moradoras antigas e proprietárias do cartório de Canasvieiras, indaguei-as sobre o local e escolas, obtendo algumas informações. Dona Lídia informou que até 1973, Canasvieiras era um “campo só”, composto por poucas casas. E dona Idalina disse que de 1945 a 1960, havia cinco escolas isoladas e, especificamente lembrava-se do nome da estabelecida na estrada velha (atual rodovia Virgílio Várzea + Tertuliano Brito Xavier) por ser onde concluiu sua formação primária. Segundo ela, chamava-se Escola Isolada João Alves de Brito. Após coletar estas informações, confirmei com a senhora Osvaldina o nome da escola em que a mesma lecionou.

⁷³ Esta questão será detalhada no subitem 3.2.1.

⁷⁴ Em 1950, Canasvieiras era uma “planície arenosa”, na qual os habitantes praticavam “atividade extrativa com uma pequena produção agrícola de cebola, café, frutas e hortaliças” além da pesca, com a chegada destes produtos para venda na “cidade” mais por “via marítima” que por terra. (CORRÊA, 2005, 324-325)

específico para ela porque “eles eram pobres também”. Esta observação denota uma hierarquização nos níveis de dificuldade econômica e, conseqüentemente de pobreza, dentro da categoria “classe” que pode, ou não, vincular-se à etnia.

Se Osvaldina pagava “uma miséria” para morar com os “senhorios”, em tese ela pagava o possível dentro do seu orçamento e, presumivelmente aceito pelos proprietários. Entretanto, quando menciona que a senhora “era muito boa” e “lavava suas roupas, às vezes”, a depoente também relata um compensativo de troca por ajudar “no serviço da casa”. Seu relato sobre o curso Normal Regional ser “válido” e, depois, ter deixado de sê-lo, é fruto de um olhar presente, no qual o “trabalho da memória” está relacionado à passagem pelo curso Normal, embora este tenha ocorrido posteriormente.

A narrativa sobre a filha do intendente⁷⁵ como impeditivo inicial para seu ingresso na escola isolada faculta inferências. A resistência na saída da filha do intendente, provavelmente estaria vinculada a, pelo menos, duas possibilidades interpretativas. A primeira na perda do rendimento salarial, por menor que fosse. E a segunda possibilidade relaciona-se ao âmbito político.

Muito provavelmente, esta filha do intendente cujo nome não foi recordado, detinha certo status perante a comunidade local por ser filha de quem era e também por ocupar o cargo de professora, mesmo com baixa escolaridade. O status conferido à profissão pela população local, é de se deduzir, pessoas simples da zona rural, estaria no fato de verem na professora alguém que dominava saberes, detinha conhecimentos, educava as crianças, alfabetizava, sendo, por assim dizer, superior. Entre a filha do intendente e Osvaldina havia uma diferença importante, polarizada na formação, isto é, aquela concluía apenas a segunda série primária, enquanto esta havia concluído o curso Normal Regional. A saída do cargo implicava em dupla perda, ou seja, financeira e de status. Aliada às já mencionadas poderia estar também a perda da liderança. Dito de outra forma, exercer a função de professora em uma comunidade pequena certamente facilitava o contato com as famílias, convertendo-se esta mediação, em instrumento político de articulação. Sob este prisma, a profissão seria integrante do mecanismo de poder por permitir condução de pensamentos e ações em prol ou contra alguém, algo, ou partido, por exemplo. Esta interpretação se sustenta se considerado que as crianças, em ampla maioria, “saíram da escola” pela ação dos pais e não porque

⁷⁵ O entendimento de Osvaldina sobre o cargo encontra-se também em CORREA (2005) que refere-se à Intendência municipal como sinônimo de prefeitura, sendo os intendentos nomeados pelo Governador do Estado. (pág. 287)

elas mesmas (crianças) se posicionaram contrariamente à vinda da nova professora, no caso Osvaldina.

Deve ter contribuído significativamente a influência e/ou liderança da filha do intendente que, tudo indica, tinha ciência do seu reconhecimento perante a comunidade. Se esta professora (filha do intendente) não tivesse conhecimento de seu status, conferido pela população local, ainda assim, o pai intendente, muito provavelmente, estava atento para esta particularidade, além dele mesmo ter importância pelo cargo ocupado.

Se a articulação da filha do intendente previa a desistência de Osvaldina talvez pelo sentimento de rejeição, esta teve uma reação contrária. A depoente assumiu o cargo, lecionando inicialmente para poucas crianças e, segundo seu relato, a formação dava-lhe o respaldo necessário. A narrativa remete ao desempenho e à competência ancorados no mérito conferido pelo Curso Normal Regional, uma vez que realizou a atividade docente “cumprindo horário” até o retorno dos alunos que voltaram por reconhecer que era uma professora “(...) na época (...) já formada”. E, como se o reconhecimento estivesse imbricado no mérito, a comunidade reconheceria a professora pela sua competência. Sendo uma possibilidade interpretativa, fica no âmbito da especulação. As crianças retornaram para a escola, não ficando claro se porque a professora teve seu mérito reconhecido ou porque as famílias entendiam a alfabetização como uma necessidade, ou ainda se ambos. Osvaldina tenta explicitar marcas de preconceito racial, entretanto sua rememoração se apresenta com as mesmas características pelas quais (o preconceito racial) é construído na sociedade, ou seja, nuançado, pouco sustentado, passível de desconstrução, permitindo apenas inferir sobre sua presença.

Outro dado importante diz respeito à comunicação⁷⁶ da depoente como dispositivo de aceitação perante a comunidade. Assim como a “rede de relações” possibilitou, de alguma forma, o ingresso na escola isolada, foi por intermédio da cunhada Matilde que Osvaldina mudou-se para a escola reunida. Esta mudança contribuiu para melhoria nas suas condições de vida, pois além do aumento salarial, a distância geográfica, repetidas vezes mencionada em relação à escola isolada, foi minimizada com o retorno da professora Osvaldina para a região do Continente. E, provavelmente também auxiliou na saída da professora Matilde da escola reunida para outro estabelecimento.

⁷⁶ Este aspecto será melhor abordado na prática docente.

Diferentemente da anterior, na escola reunida havia seriação das classes e apenas um professor por série. Não se apresenta no relato a diferença entre escola reunida e grupo escolar, sendo possível apenas inferir sobre esta distinção. Como informa FIORI (1991), as escolas reunidas surgiram em 1915, com estrutura de seriação e um professor por classe, como uma espécie de espaço de conversão das escolas isoladas em grupos escolares. É provável que a diferença entre estes dois estabelecimentos estivesse na própria forma como se consolidaram, uma vez que os grupos escolares foram construídos para o fim a que se destinavam, ao passo que as escolas reunidas, presumivelmente aos moldes das isoladas, se estabeleciam em estruturas alugadas.

O Relatório⁷⁷ do interventor Nereu Ramos em 1940, talvez se referia à categorização como forma de inserir as escolas reunidas no conjunto “grupo escolar” preconizado na Reforma Orestes Guimarães, de 1911. Contudo, no excerto do Relatório não foi possível apreender se os considerados “grupos escolares” de categoria inferior tinham, além do menor número de salas, alguma relação com a estrutura física, se em edificações alugadas ou construídas com o propósito dos referidos grupos.

A rememoração do grupo escolar não permitiu interpretação sobre como se deu a transferência para o estabelecimento. O que se destaca nesta lembrança é a influência de um sujeito político na realização do curso Normal, sob a pedagogia do medo, configurada por outro aspecto. Se na fase discente aquela se estabelecia na rigidez dos(as) professores(as) “rigorosos(as)”, agora se apresenta na ameaça de retorno a um caminho já trilhado. Ou seja, se as professoras, de um modo geral, não fizessem o curso Normal, seriam remanejadas para escolas do interior. A considerar que a escola isolada era o estabelecimento de ensino nas zonas rurais, a transferência para o interior poderia conformar a idéia de volta a esta escola. Pensando na trajetória das escolas isolada, reunida e grupo escolar, de uma para outra houve o contato com o novo estrutural. Aliado a este novo estrutural estava também a melhoria da remuneração e o alargamento do status da profissão. Retornar ao interior, ainda que não significasse perda salarial, além de retomar a distância entre a residência e o local de trabalho, tinha também uma conotação simbólica de perda, tanto do status conquistado quanto do mérito no novo que a passagem pelas escolas em diferentes estruturas significava. E à dupla jornada caracterizada por trabalho e cuidado com os filhos, na nova família, somou-se à atribuição do retorno às carteiras da sala de aula, objetivando a realização

⁷⁷ Citado no Capítulo 1 - item 1.2 – Contextualizando a educação escolar em Santa Catarina.

do curso Normal. A comprovação da competência com a tripla jornada auxiliaria na manutenção do mérito e do conseqüente status, além de afastar o risco de saída do novo estrutural.

Maria Eulália relata sua trajetória profissional nos estabelecimentos de ensino:

É antigamente era assim. (...) Comecei a trabalhar com o Normal Regional, em escola isolada (...) Mas, aquilo nem valeu. Fui substituir uma professora nessa escola isolada. Mas a escola que eu tenho como primeira mesmo é essa daqui da Colônia Santana. É uma escolinha bem assim simples, bem pequena. Eu primeiro fui substituir uma professora e eu tinha o Complementar. E essa professora Margarida, ela era bem minha amiga. Ela queria tirar o Regional, mas não tinha quem deixasse lá na escola dela. Então tinha que substituir a Margarida pra ela tirar o Regional. Eu substituí quase um ano. Vim embora e aí eu fui tirar também. Depois do Regional foi que eu trabalhei lá encima. Então é que ingressei depois. (Maria Eulália)

Maria Eulália ascendeu ao magistério na escola isolada e, como as demais depoentes, também passou pela escola reunida, terminando sua carreira⁷⁸ docente no grupo escolar. As armadilhas da memória se fizeram presentes também nesta etapa de seu depoimento⁷⁹.

Rememorou o início do trabalho como professora em dois momentos. O primeiro, através da “rede de relações”, pela necessidade de sua amiga “Margarida” cursar o Normal Regional. Depois desta substituição, Maria Eulália fez o referido curso, tornando-se “regionalista”, conforme suas palavras. Quando diz “aquilo nem valeu”, a depoente refere-se a uma condição institucional, pois entre ser substituta e ser efetiva há uma diferença considerável, de vínculo empregatício.

⁷⁸ Maria Eulália forneceu uma fotocópia da sua ficha cadastral. Nesta consta que em 15/02/1952 foi “nomeada para exercício do cargo de Reg. Ensino Primário (...) E, do Quadro Único do Estado (Escola isolada de Estrada Coqueiral, de Garcia, município de São José).” Em 03 de outubro do mesmo ano “foi removida a pedido da Escola isolada da Estrada do Coqueiral, distrito de Garcia para a isolada de Colônia Sant’Ana, distrito de São Pedro de Alcântara, ambas (ilegível) em São José”. A mesma cópia do documento informa que pela “Port. 1047”, (data ilegível permitindo apenas inferir que foi ainda na década de 1950) a regionalista passaria da Escola isolada Pagará “(Colônia – São José)” a atuar na Escola Reunida “Professor Joaquim Santiago, de Santo do Maruí, dist. e munic. de São José”. Ainda conforme o documento, em 04/04/1963, Maria Eulália foi removida do grupo escolar Prof. Joaquim Santiago, “de Salto do Maruí, São José, para as E.E.R.R. Augusto Lúcio, de Centro Itinga, mun. de Tijucas”, retornando no mesmo ano, em 13 de agosto para o grupo escolar Prof. Joaquim Santiago. Tendo seu ingresso, pelo documento, em 1952, somente em 1964, pelo Decreto 126, de 05/02/1964, foi lotada “permanentemente” no Grupo Escolar Prof. Joaquim Santiago. Em 1967, pelo Decreto 76, de 24/01/1967, concluído o curso Normal, foi nomeada “para exercer o cargo de professor normalista (...) do QGPE (GE “General Rondon”, da cidade de Massaranduba)”. Sua posse deu-se em 15/02/1967 e, em 29/03/1967, pelo Decreto 349, foi removida a pedido, para o grupo escolar “Prof. Laércio Caldeira de Andrada”, de Campinas, município de São José”.

⁷⁹ Assim como já foi observado na fase discente, foram feitas intervenções reiteradas, como forma de auxiliar na rememoração, entretanto Maria Eulália, por diversas vezes, informou não ter mais o que falar sobre o assunto abordado.

O segundo momento de rememoração do início da carreira docente deu-se, conforme seu relato, depois da conclusão do Normal Regional, uma vez que, a partir de então, ela assumiu uma escola isolada em Colônia Santana como efetiva⁸⁰. Como substituta, trabalhou na escola isolada estadual de Palheiros, uma zona alemã, circunscrita à Angelina. Neste período, ainda não havia o curso Normal Regional no colégio Francisco Tolentino, segundo ela, primeiro grupo escolar de São José.

Após a substituição, fez o mencionado curso e, como regionalista, trabalhou⁸¹ na escola isolada Joaquim Santiago, no Pagará, local próximo à Colônia Santana, mas pertencente a São José, de acordo com ela. Durante aproximadamente quatro anos, trabalhou nesta escola isolada e hospedava-se na residência da senhora Augusta e do senhor Arcendino, vindo nos finais de semana para sua casa. Conheceu o senhor Geraldino neste ínterim e casaram. A partir de então, retornava todos os dias para seu novo lar, em São José. A escola isolada passou a reunida sob o mesmo nome, ou seja, Joaquim Santiago e nesta mudança ela também estabeleceu residência com seu esposo, nas proximidades da escola. A, então, escola reunida na qual trabalhava, converteu-se em grupo escolar Joaquim Santiago e ela permaneceu, durante mais algum tempo, lecionando no mesmo estabelecimento.

Neste grupo escolar, a regionalista fez seu curso Normal no colégio Ivo Silveira, em Palhoça, afirmando ter feito parte da primeira turma de normalistas do referido colégio. Depois da conclusão, atuou na escola básica estadual Nossa Senhora da Conceição e no Colégio Particular São José, sendo, neste último, a primeira professora alfabetizadora. Da mesma forma como será observado no depoimento de Valdeonira, Maria Eulália atuou em escola privada vinculada à igreja católica, pelo Estado. Passados dois anos de trabalho neste colégio, foi para a escola estadual “General Rondon”, em “Massaranduba⁸²”. A justificativa desta escola deveu-se, de acordo com o relato, à possibilidade de transferência com maior facilidade em função do cargo de seu esposo, funcionário público. Esclareceu que a escolha por escolas próximas de sua residência, portanto mais “dentro do mato”, implicariam em obstáculo para remoção justamente pela proximidade. Assim, fazendo uso do direito de acompanhar o cônjuge, Maria Eulália identificou nesta prerrogativa a condição

⁸⁰ Assim como esta, muitas outras informações desta depoente foram obtidas em conversas informais.

⁸¹ A rememoração, como dependente das interações, conforma as armadilhas da memória, de acordo com o já mencionado na introdução do capítulo 2. A narrativa reconstrói o fato em uma cronologia particularizada, distinta, muitas vezes, da encontrada em fontes documentais. A nota 62 sintetiza, com base nestas últimas, a trajetória de Maria Eulália, conforme os dados na ficha cadastral, gentilmente cedida por ela.

⁸² Grafia conforme a ficha cadastral.

objetiva para se estabelecer em escolas “melhores”. Na escola “General Rondon”, ela informou ter sido convidada para assumir a direção, entretanto seu objetivo era retornar a São José e, conseguindo, veio para o grupo escolar Laércio Caldeira de Andrada, no qual aposentou-se.

Valdeonira, a seguir, relata sua trajetória profissional nas escolas:

Eu tirei primeiro o ginásio e depois eu fiz só um ano pra poder dar aula. Aí eu fiquei dando aula como regionalista. Ah, eu dei aula em diversos locais. Primeiro era em casa. Claro, dava em casa pras crianças. Antes deles irem pra aula, as mães tinham uma cisma, botavam lá em casa. (...) eu dei aula no Getúlio Vargas (...) um dos primeiros locais que eu dei aula foi lá no Estreito, só que essa escola não existe mais. Dei aula no Otília Cruz (...) Lá na Barra da Lagoa? Aí eu fui lá pra Barra da Lagoa. Foi uma escola feita, novinha pra mim. Era uma escola isolada e eu trabalhava com 1ª série, 2ª série, 3ª série e 4ª série. (...) Tem toda família que eu morei lá na dona Juvelina. Eu morei na Barra da Lagoa, na dona Juvelina. Morava lá na casa dela. Não, não era nada meu. O marido dela me adorava muito. Eles liam muito, eles estudavam muito lá sozinhos né. Aí eu me lembro que eu peguei uma aluna bem alta, Judite, já era bem velha né. A Judite aprendeu a ler em três meses. Não. Eu fui pra lá pedir abrigo né. Parece-me que quando eu fui eles me indicaram pra procurá-la. (...) Tive que atravessar a Lagoa de barco. Eu caminhava desde (...) mas, tinha condução. Era uma caminhonete que levava a gente. Se eu perdesse a caminhonete eu tinha que caminhar, pegava o ônibus até Itacorubi, passava as Sete Voltas toda de pé até chegar lá na Lagoa pra de lá pegar um barco e chegar lá na Barra. Se não tivesse um barco pra me levar eu tinha que passar na Lagoa, assim, no morro até chegar lá, a Fortaleza todinha. Atravessava a praia, pegava a Fortaleza, descia pra chegar na Barra. Foi assim muito sacrifício né. Era o seu Armando e a dona Juvelina. A dona Juvelina e o seu Armando lá, eles eram os mandões na comunidade da Barra da Lagoa né. Eles comandavam. Era tudo com eles. E daí eu tive um quartinho na casa deles. E aí os filhos deles também foram ser meus alunos. Não tinha pensão, imagina. Não existia nem professor! Mas eu mandei uma brasa naquela Barra da Lagoa! Não. Era caminhonete de levar gente mesmo. Então eles carregavam a gente e o ponto ficava no Mercado. Não, porque lá na Barra da Lagoa eles são tudo enfumaçados né, mas eles dizem que são brancos. Então. A fumaça come neles né. (risos) Então na Barra da Lagoa eu também nunca observei isso, essa coisa de discriminação. Eu fui pelo Município, de tanto ir na prefeitura, mas foi tempo, foi de cansar. Foi lamentação até que eles me mandaram pra Barra da Lagoa. Por que eu saí da Barra da Lagoa? Ah, eu pedi uma transferência. Eu acho que eu não consegui. Aí eu feito burra, saí do município que ganhava mais e vim pro Estado. (...) Vim pra cá pelo Estado. É, mas aí eu fiquei efetiva pelo Estado. Eu lecionei no Otília Cruz, no Estreito. Lecionei nessa escolinha lá no Balneário, não lembro mais o nome. Lecionei no Silveira de Souza. É, porque era substituição né. Não ficava muito tempo nas escolas. Lecionei no Nossa Senhora de Fátima. Lá, alfabetizei muita gente. Tive, a filha do Waldemar Salles foi minha aluna. Não só lá. Sim, privado. Eu trabalhava lá pelo governo. Era o governo que pagava a gente pra dar aula lá. Precisava, eles me indicaram porque eu era uma boa professora. Tais pensando o que? (risos) Eles me colocaram lá e eles me pagavam. Não só a mim, como outros professores. Me pagavam pra lecionar, eu a Otília Cruz, uma que trabalha na UDESC ainda, a Vilma. A Odete (...) Eu fiquei efetiva em 01 de março de 1957, efetiva, mas não como

normalista. Depois de 57 é que eu fui fazer o Normal. (...) Aí depois eu desci, saí do Nossa Senhora de Fátima. (...) Eu gostava de dar aula, mas era por causa da proximidade né que tinha que ser mais perto da casa aquela coisa toda. Aí eu me lembro que depois eu vim pro Lauro Müller, eu fiquei muito tempo ali no Lauro Müller. Ah, eu não lembro quanto tempo, não sei se chegou a 10 anos. Sei que me aposentei ali. Mas não como alfabetização. Eu me aposentei como professora de História de quinta a oitava série. Porque daí eu fui fazer. Falando com as pessoas né, a Terezinha, ela disse: _você não se formou, não passou no vestibular porque você não foi. Comigo aconteceu assim. Aí eu disse: _ah, eu vou. Eu não tinha dinheiro aí elas deram inclusive dinheiro pra me ajudar. Terezinha Pinheiro, professora de Artes do Lauro Müller. Aí eu peguei, fui. Eu me lembro que eu tirei o décimo sexto lugar no vestibular. Fiz na UDESC para Estudos Sociais. Tirei décimo sexto lugar. Aí estudei muito né, muita coisa, aí fui, fiz o curso. Fiz por incentivo da Terezinha, é dela, e até mesmo para melhorar mais um pouco. (...)Eu estudava. Aí eu pedia, quando tinha prova eu pedia pra professora pra ela ficar na sala de aula pra me deixar estudar e ela dava Português e Matemática e eu ficava estudando. Era a professora auxiliadora a professora Linda Gímenes ou a professora Romão Batista. Essas moças me ajudaram muito porque era muito difícil. Tinha casa, tinha família, tinha que dar aula. Ah, eu acho que eu já tinha os sete filhos. Mas, a minha mãe me ajudava né. E depois, os[filhos] mais velhos começaram também a ajudar. (Valdeonira)

Valdeonira, embora tenha passado por vários estabelecimentos, teve a iniciação profissional na escola isolada da Barra da Lagoa. Sua trajetória neste íterim, se aproxima à de Osvaldina, na medida em que teve de se alojar na casa de moradores locais, a fim de exercer a profissão. É bom lembrar que, assim como Canasvieiras, Barra da Lagoa também era considerada zona rural.

A confirmar a “rede de relações”, Valdeonira menciona não ter laços de parentesco com o senhor Armando e sua esposa Juvelina, proprietários da residência na qual se estabeleceu. Diferentemente de Osvaldina, Valdeonira informa ser uma escola “novinha” feita para ela, no entanto, todas as séries também se conformavam em uma única sala. Os “senhorios” da depoente pareciam ter condição financeira relativamente boa, pois “eram os mandões da comunidade” e ela foi hospedada em um “quartinho” na residência do casal. Os filhos deles foram alunos de Valdeonira.

Quanto à incidência de alunos negros, se para Osvaldina, inicialmente havia mais alunos negros e apenas uma menina não-negra; se para Maria Eulália não havia alunos negros pois, a região era basicamente constituída por descendentes de alemães, Valdeonira faz alusão à presença de afrodescendentes na comunidade, ainda que não houvesse o auto-reconhecimento étnico, contudo, não rememorou situações de discriminação no período em que trabalhou naquela região.

Valdeonira aponta para a “rede de relações” em diversos momentos. O primeiro em relação ao casal com o qual morou quando era professora da escola

isolada, na Barra da Lagoa e também indica envolvimento político no âmbito municipal para conseguir a vaga no referido local. Com a saída da escola isolada para provavelmente uma escola reunida, houve mudança de vínculo municipal para estadual. E a ida para o grupo escolar Lauro Müller também implicou no acionamento da “rede”, na medida em que a professora de Artes, “Terezinha Pinheiro”, contribuiu em incentivo para a realização do vestibular, aliando-se ao incentivo o auxílio financeiro para inscrição no referido concurso. As professoras auxiliares de sala, também conformaram a “rede”, colaborando na sua formação em Ciências Sociais. A mãe é rememorada também nesta “rede”, por auxiliar no cuidado com os filhos que, posteriormente também passaram a colaborar para a conclusão do curso, em nível superior.

Valdeonira traz uma particularidade também encontrada na trajetória de Maria Eulália. Lecionou no colégio “Nossa Senhora de Fátima”, estabelecimento privado e católico, sob o vínculo estadual. A consideração que a depoente faz sobre ter sido “indicada” por ser “boa professora” não leva em conta a aproximação entre a igreja católica e o Estado e, conseqüentemente entre o privado e o público. É bem provável que esta “indicação” também ocorrida com Maria Eulália que trabalhou no primeiro colégio particular de São José, tinha relação direta com aquela aproximação. Em outros termos, os laços entre igreja católica e Estado se mantinham pelo atendimento de interesses mútuos, logo, a necessidade de professor(a) nos estabelecimentos privados de ensino, veiculados à igreja católica, tinha respaldo do Estado que encaminhava os(as) profissionais para exercer o ofício no âmbito privado, com salários pagos pelo poder público. A mudança de escolas é justificada em Valdeonira da mesma forma que em Osvaldina, isto é, pela possibilidade de minimizar a distância geográfica entre local de moradia e trabalho.

Continuando na reflexão que indica o ingresso no magistério, o depoimento de Maria de Lourdes é significativo:

Terminei o Normal e fui trabalhar, fui para o mercado de trabalho. Aí veio a dificuldade maior né. Nossa! Eu me formei e fui assumir em Blumenau, terra dos alemães. Não teve, aqui não tinha, ah não. Eu vim, eu me formei e vim dar aula aqui no morro, mas como substituta. Fiquei três meses. Depois fiz concurso, passei e a minha vaga foi lá pra Blumenau, terra dos alemães. Aí fui eu, o pai e a mãe, em 23 de junho, justamente, véspera de São João. Chegando lá, a diretora era negra, a única negra que tinha lá, casada com um alemão. Aí fui me apresentar pra ela e tal. Aí ela disse: _olha, a dificuldade aqui é que, – ela disse –, a única negra sou eu. Então, eu arrumei um cantinho aqui atrás da escola pra morar. Eu moro aqui. Agora, é difícil. Você pra vir do centro de Blumenau pra vir dar aula em Vila Itoupava tem que pegar o ônibus às 4 horas da manhã, mas a escola só abre

às 7 horas. Onde é que eu ia ficar naquele período né? Então eu disse: *_como é que vai ser? (...) E pra ir embora, o último ônibus é às 4 horas, mas as aulas terminam às 5 horas. Então eu disse: _então já não é pra eu ficar mesmo né? Eu ia sair às 4 horas da manhã, ia ficar lá na rua até às 7 horas. Aí o meu pai assim: _Imagine! Ela tem que assinar alguma coisa como ela esteve aqui? _Ah, tem sim senhor. Aí assinei como estive lá. Aí, devido às dificuldades encontradas, não pude ficar e voltei pra Florianópolis. Chegou aqui, vaga não tinha. Batia numa coordenadoria: _ah, não tem mais vaga. Batia noutra: _ah, não tem mais vaga. E foi assim em várias coordenadorias. Não tem vaga, não tem vaga, não tem vaga. (...) Minha primeira vaga. É. Eu já era substituta e eu era a única normalista. As demais eram tudo Regional. (...) aí fui me apresentar pra (...) coordenadora que era Nair Azerbeck. Nunca vi uma mulher tão ruim. Ela me tratou tão mal, tão mal que eu disse: _Meu Deus, eu estudei tanto pra receber tanto desaforo né. (...) Aí peguei a terceira série, peguei terceira e quarta séries juntas, na mesma sala. Era uma salinha. Na escola? Tinha só duas salinhas, não tinha mais nada. Era escola isolada do Morro da Caixa. Aí depois foi crescendo. Muito bem. Depois dali (...), quando eu assumi, um mês, aí a coordenadora mandou me chamar e me disse assim: _Oh, Maria de Lourdes, você vai ser a diretora da escola. Eu disse: _não, mas eu comecei o mês passado, eu não tenho experiência. _Você é a única normalista que tem. Olha. E fez assim pra mim. _Toma esse livro. Um livro com uma letreirinha bem miudinha, um livro bem amarelado já pelo tempo né. _ E te vira ta? Lê. O que tens que fazer está tudo aí nesse livro. Eu disse: _Meu Deus do céu! Ta! Fazer o que? Esse livro era como um manual de diretor. Ele dizia o que pode, o que não pode, o que tinha que fazer. E eu disse: _Tudo bem. (...) Vai alguém assumir no meu lugar? _Ah, isso pode deixar por minha conta. Bom, então vou chamar os professores pra dizer que eu ia ser diretora né. Eram seis professoras. Não foi muito difícil porque eu morava ali mesmo. (...) Duas salas (...) horário da 8 as 11, das 11 as 2, das 2 as 5. Primeira, segunda, terceira e quarta. Cada turma uma série, tinha de 40 a alunos. Eu não esqueço porque quando fui assumir, sair, pedir demissão, aí veio uma professora nova. Então tínhamos duas primeiras, duas segundas, e aí foi aumentando o número de alunos. Os alunos não queriam que eu saísse né da sala de aula. Mas eu disse: _ melhor ainda, porque eu vou estar sempre junto com vocês. Os professores não falaram nada não. Não, nunca teve diretor porque era escola isolada né. (...) quem mandava era a coordenadora lá embaixo né. A coordenadoria era lá no Centro. De vez em quando eles vinham, ver como é que estava a sala de aula. Cada um por si e Deus por todos, era assim. Aí depois alugamos mais uma sala em frente à igreja porque a demanda era uma loucura. Escola isolada, depois passou para escola reunida. Quando eu fui diretora, passou a escola reunida do Morro da Caixa. Aí os alunos foram aumentando. Aumentou mais uma sala de aula. Aí tinha três, seis, nove classes. E mais uma, numa casinha bem velha que ainda existe. Até passar a grupo. Passou a grupo escolar do Morro da Caixa. Aí com o novo decreto do Conselho Estadual, mas que ninguém conhecia né. Aí passou a grupo escolar do Morro da Caixa. Como escola reunida é que mudou. E os alunos foram aumentando, aí tivemos que alugar mais duas casas que eram tudo casinhas. Tivemos que alugar mais duas salas né. E ia funcionando nos três períodos, pelo número de alunos. Só que aquelas duas salinhas que a gente alugou eram pequenas, cabiam o que? De 15 a 20 alunos somente. E os alunos foram aumentando. Aí eu falei: _Vamos no Copa Lord. Já era clube. E lá no Copa, se não me engano, o prefeito já era o Esperidião Amin. Quando eu fui alugar, ele disse: _será que não tem outra casa pra alugar? Será que tem tantos alunos assim? Eu disse: _olha, se não houvesse necessidade, eu não estaria aqui. Na*

Secretaria, ele era Secretário da Educação. Aí a assessora dele disse: _ realmente, de todas as casas que eu conheço, a melhor é o salão do Copa Lord. Aí tínhamos duas salas na Caixa, uma enfrente à igreja, duas na servidão do seu Pedro, no Copa Lord e atrás do Copa Lord. E ainda, tivemos que pegar duas salas lá na LBA, que hoje é creche, mais duas salas na LBA. (...) Aí era o pessoal todo da comunidade né, todos estudavam aqui. (...) Chegamos a ter 500 alunos com prova que nós temos aqui o livro de matrícula, o primeiro livro de matrícula. Qualquer aluno que vier procurar, nós temos o primeiro livro. Esse livro é de 1963 quando foi a primeira professora, eu não fui a primeira professora. Eu estava ainda estudando quando já tinha o livro. Nessa estrutura assim de quase o morro todo, trabalhei de 1965 até 1978. Depois é que subiu. Até 1978 quando meu marido faleceu. Em 78 aí eu pedi licença-prêmio, licença sem vencimento e fui trabalhar na universidade. Foi quando meu marido faleceu. Trabalhei 16 anos na universidade. Mas trabalhava aqui também na escola. Depois que o meu marido faleceu, aí o diretor saiu, teve outro diretor. Aí teve outros diretores né. Em 78 a escola subiu. Quando subiu eu não estava como diretora, estava na universidade. Aí quem veio trabalhar foi o professor Ney e outro professor de Laguna. Mas aí também não seguraram a barra, como se pode dizer né. Aí quando eu fui me apresentar na Secretaria da Educação que tinha terminado meu prazo da licença-prêmio, eles, o diretor do colégio me pegou pelo braço, seu Ney, e disse assim para o diretor lá da Secretaria: _a única que pode trabalhar lá em cima como diretora está aqui porque eu estou arriando, eu não quero mais. Eu disse: _não, não. Eu fiz uma promessa pro meu marido. Foi no dia que ele morreu. Eu não sabia que era o dia da morte dele, mas nós estávamos conversando. Eu jamais vou sair pelo Copa Lord e jamais vou ser diretora de escola outra vez. Eu disse: _eu não posso, eu posso voltar pra escola, mas não como diretora. Aí voltei. Dei aula na quarta série. Voltei no meio do ano. Uma experiência muito grande. Não sei se porque eu gostava muito dos alunos. Foi muito bom. A estrutura da escola totalmente diferente daquela que eu deixei né. Nossa! (Maria de Lourdes)

Maria de Lourdes, além de ser exceção quanto ao trabalho paralelo aos estudos, também teve uma trajetória profissional diferenciada, em que pese a singularidade de cada depoimento. A iniciação na docência deu-se pela impossibilidade, apresentada no choque de horário entre a oferta de transporte e o início das aulas, na escola de Vila Itoupava. A figura paterna manteve-se enquanto norteador das decisões, resolvendo o dilema com a sua desistência formal em assumir o cargo. Foi também seu pai que mediou o ingresso na docência em Florianópolis, como será abordado posteriormente.

Diferentemente da observação de Valdeonira sobre oferta de vagas, Maria de Lourdes indica ter sido difícil encontrar espaço para trabalhar e também, através da “rede de relações”, conseguiu ingressar no magistério, atuando na escola isolada do Morro da Caixa, ambiente familiar por ser onde residia e vive até hoje. A singularidade de sua trajetória se justifica, além da formação como normalista em detrimento das demais que ascenderam à profissão com o curso Normal Regional, pelo fato de ter

assumido após um mês de trabalho, o cargo de diretora da então escola reunida do Morro da Caixa. Sua formação, segundo a narrativa, foi decisiva para esta mudança de atuação profissional.

Contudo, se estava “preparada” enquanto normalista para a docência, foi através de um livro “manual de diretor” que obteve os conhecimentos necessários para o desempenho da função. Se as escolas isoladas pelas quais passaram as outras depoentes funcionavam no período matutino, a escola reunida da, então, diretora Maria de Lourdes, atendia seus alunos pela manhã e à tarde. A escola isolada desta depoente, agora reunida, tinha seriação, um professor por turma e, aos moldes das escolas das zonas periféricas, funcionava em edificações precárias e alugadas. O aumento na demanda por formação ampliou a quantidade de salas alugadas ou “casinhas”, como relata a depoente, assim como a escola passou a funcionar nos três períodos. A certa altura desta expansão da escola reunida, é possível identificar que do começo ao fim do morro havia salas de aula para a comunidade.

O relato permite inferir que a escola isolada estabeleceu-se no Morro da Caixa a partir de 1963, conforme indica o “primeiro livro de matrícula”. Se, em 1965 Maria de Lourdes inseriu-se no trabalho docente, sendo um mês como professora e, posteriormente, como diretora e se, somente em 1978 passou a grupo escolar, vale ressaltar o profundo distanciamento entre a Reforma Orestes Guimarães (1911) e sua concretização. Se a referida Reforma adotou o “grupo escolar” como modelo de uniformização educacional efetivado em São Paulo, passaram-se quase sete décadas para que esta configuração escolar se estabelecesse no Morro da Caixa. É bom lembrar que este Morro, atual Mont Serrat, está localizado na Capital, próximo ao Instituto Estadual de Educação e à Assembléia Legislativa. Se, faz parte do Centro de Florianópolis, portanto da Capital, esta diferenciação ou singularidade estrutural pode ter relação com o público que freqüentava a escola. Hoje, a escola básica de ensino fundamental Lúcia do Livramento Mayvorne atende 375 alunos da comunidade, com 26 professores(as), sendo apenas 07 não negros(as). A diretora, o porteiro, as merendeiras e os alunos, além da ampla maioria dos professores, são negros(as) e moradores(as) do Mont Serrat. Ainda que não seja objetivo deste estudo, a escola em tela desperta curiosidade quanto ao seu peso e importância dentro da comunidade, pois em determinados aspectos, parece ser a extensão da residência dos que a acessam, ao mesmo tempo em que media a regulação dos mesmos.

De acordo com as narrativas, as professoras negras transitaram por escolas isoladas, reunidas e grupos escolares, acompanhando de dentro, a mudança estrutural e cada uma, a seu modo, passou por obstáculos neste processo. Maria de Lourdes manteve-se enquanto exceção tanto na formação, por ingressar no trabalho já como normalista, quanto por não ter trabalhado durante a trajetória discente, como por ter percorrido um caminho distinto, em relação às demais. As outras três, para inserção profissional acionaram “redes de relações” e fizeram um deslocamento geográfico para atuação docente. Maria de Lourdes, embora tenha acionado a mencionada “rede”, teve o deslocamento geográfico impedido, acompanhando a mudança da estrutura escolar no mesmo local de moradia. Além disso, sua atuação docente também se distancia das demais, pois com apenas um mês de exercício profissional, ascendeu ao cargo de diretora da escola reunida, em razão de ser “a única normalista”.

Estas escolas, mesmo na Capital, estabelecidas pelo Poder Público para atendimento de uma determinação legal, que prescindia da formação do “novo homem” para o desenvolvimento do Estado que se pretendia modernizado, permitem pensar na sua natureza periférica. Sob a lógica da produção de riquezas para o progresso da nação e do direito sufragista a partir na alfabetização, estas escolas, aparentemente, atenderam à determinação. Entretanto, considerando-se a propalada uniformização do ensino, sua democratização como forma de ampliarem-se os direitos dos “demais” de “inserção no meio geográfico, social e econômico”, em que medida estas escolas significam “veículo de cidadania e de chegada ao progresso econômico e político”?

Resgatando-se a informação de FIORI (1991) sobre a escola primária catarinense ser boa porque “elitista”, a de AURAS (2002) sobre esta mesma escola ser elitista, portanto inadequada para formação da “nova clientela” e a proposição de Murilo Braga (diretor do INEP) em 1950, na defesa do ensino primário estadual, com a ressalva nas “instalações pedagógicas”, é possível identificar, nos depoimentos, indícios da escola instituída para os pobres, legitimada na Constituição de 1937.

A inserção profissional das depoentes, nestas escolas, não dependeu exclusivamente, da formação nos cursos Normal Regional ou Normal, sendo este último situação específica de Maria de Lourdes. Para Osvaldina, foi através do senhor Orlando Amorim, senhorio da casa na qual morou em Canasvieiras, que conseguiu o emprego. Maria Eulália não permite, até então, apreender como se deu seu ingresso no magistério. Para Valdeonira, há indícios de ter sido através do contato com Ondina, uma representante do Estado, que conseguiu a vaga. Maria de Lourdes, quando alude

ao concurso e à escola de Vila Itoupava/Blumenau, não assumiu pelas dificuldades encontradas, entretanto ingressou na escola Isolada do Morro da Caixa em Florianópolis, permanecendo até os dias atuais.

Em suma, os relatos permitem afirmar que houve o acionamento de uma “rede de relações”, envolvendo as famílias e a esfera pública em alguma medida, para que as então, professoras formadas construíssem suas carreiras. Da mesma forma, a afirmação de uma escola para pobres deve conter mais elementos que indiquem as suas características.

Neste sentido, os subitens a seguir (3.2.1 – Memória docente - inserção no trabalho) e 3.2.2 (Memória docente - cotidiano e sala de aula) propõem-se a identificar, de um lado, como se teceu a “rede” para o ingresso no trabalho e, de outro, apreender aspectos que sustentem a existência da escola para pobres.

3.2.1 – Memória docente – a inserção no trabalho

A análise dos dados até então encaminha para a identificação de uma relação discreta entre a política local e inserção profissional. Em sendo assim, este subitem objetiva discutir como se deu o acionamento da “rede de relações” no âmbito político. Antes, algumas referências serão feitas para auxiliar na reflexão.

O importante trabalho de MEKSENAS (2002) *Cidadania, poder e comunicação*, ao abordar as “políticas públicas”⁸³ com fins sociais e sociedade brasileira”, permite uma aproximação entre o entendimento de “rede de relações”, mencionada no item 3.2, com o que ele denomina “sociabilidade primária”. Sobre a educação, o autor afirma que a “ação do estado (...) segue a lógica da expansão desigual” pelo “atendimento deficitário à população pobre”, na medida em que “a tão propalada expansão educacional” não implicou em sua “permanência (...) no ensino

⁸³ O autor explica em nota que na sua pesquisa, as “políticas públicas com fins sociais denominam (...) programas governamentais e as instâncias do Estado responsáveis pelo gerenciamento da educação, comunicação, saúde, previdência, habitação e saneamento, entre outros”. (MEKSENAS, 2002, 106)

formal”, em função dos significativos “mecanismos de seletividade na vida social e no interior da instituição escolar”.

Em relação à “sociabilidade primária”, MEKSENAS (2002) informa que antes de 1930, não havia “políticas públicas com fins sociais” no Brasil e o povo, carecendo da ação do “poder público”, estabeleceu “padrões de sociabilidade que, por objetivarem auto-ajuda, foram fundamentais na sobrevivência da população trabalhadora”. Estes “padrões de sociabilidade” foram pautados em “laços de parentesco, relações de vizinhança e a amizade”, mas não somente. Como não se limitavam à consangüinidade e ao “parentesco”, os referidos padrões ampliavam “alianças ou ritos que permeavam as relações sociais pelo simbólico, na produção dos vínculos coletivos de qualquer comunidade local”.

A análise da presente investigação indica a prática de “ir lá pedir” e esta, além de em MEKSENAS (2002), encontra também ressonância em MARTINS (1994). No primeiro capítulo de seu trabalho, este autor apresenta uma reflexão sobre a estrutura política brasileira. Faz uma incursão histórica, afirmando que a modernização do país se estabeleceu pela tradição, tendo como marco o reformismo em detrimento de “condutas transformadoras”. No processo de “Independência”, foi criada a “Guarda Nacional”, como forma de apreensão do “poder central pelos municípios e sua tradição oligárquica e patrimonial”. Nesta, os “potentados locais” adquiriram a função de “coronéis da Guarda”.

O que fora originalmente instrumento político do município e, portanto, dos senhores de escravos e de terras, sobretudo nos séculos XVI e XVII, tornara-se instrumento direto de expressão do poder absoluto da Coroa a partir do século XVIII. Com a Independência, esse poder acrescido e organizado politicamente pelo absolutismo no império colonial, retornou ao controle dos potentados rurais e locais. Eles se tornaram os guardiões do Estado nacional nascente e, portanto, a fonte de legitimidade política do novo país. (MARTINS, 1994, 27)

MARTINS (1994) informa a construção do país como “Estado não igualitário e patrimonial”, no qual a “categoria povo” consubstanciou “grupos sociais com direitos desiguais, além daqueles que não tinham nenhum direito, que eram os escravos, de modo algum incluídos na categoria povo”. Neste “Estado não igualitário” o direito ao sufrágio e à “expressão política”, conformado igualmente sob o signo da exclusão, incidia sobre o “patrimônio de cada um, pois só os mais ricos votavam (...) em todas as eleições” e “os não tão ricos votavam nas eleições municipais e provinciais”. A hierarquização do direito ao voto em função das “posses (...) fazia do município (...) o

lugar de mais completa participação política da minoria a quem se reconheciam direitos políticos, pois era onde estava o mais completo colégio eleitoral, dos eleitores mais ricos aos eleitores com reduzido patrimônio”. Esta estrutura escalonada da política nacional, segundo o autor, abriu espaço para o estabelecimento do clientelismo. Interpretado como “corrupção meramente política, mediante a qual os políticos ricos compram os votos dos eleitores pobres” ou ainda como “forma obsoleta de aliciamento eleitoral”, para MARTINS (1994) esta prática “não desapareceu”, mesmo sob a consolidação do estado moderno.

(...) em muitas regiões do País ele se revigorou (...) ele não se reduzia nem se reduz a uma modalidade de relacionamento entre políticos ricos e eleitores pobres. (...) O oligarquismo brasileiro se apóia em algo mais amplo do que esse relacionamento – ele se apóia na instituição da representação política como uma espécie de gargalo na relação entre a sociedade e o Estado. Não só os pobres, mas todos os que, de algum modo, são induzidos a uma relação de troca de favores com os políticos. (MARTINS, 1994, 30)

O clientelismo enquanto relação ocorre não somente entre, mas também intra-classes sociais. Em MARTINS (1994), a modernização no Brasil deu-se pela tradição e, neste sentido, “a história da moderna burguesia brasileira é, desde o começo, uma história de transações com o Estado, de troca de favores”. Pela indissociabilidade entre governo viável e “bases municipais organizadas e controladas pelas oligarquias” via clientelismo, o golpe militar (1964/1984), na interpretação do autor, justificou-se exatamente pelo “combate à corrupção e à subversão”. Esta última era concebida pelos “olhos dos potentados locais” como característica dos que “lutavam contra seus interesses políticos e econômicos, e, portanto, quem não se colocava sob o abrigo patriarcal dos chefes políticos”.

Sustentando a persistência da estrutura política construída historicamente, MARTINS (1994) informa que na sociedade democrática, “o populismo urbano se dissemina nutrido-se de simulacros e patrimonialismo para o estabelecimento de um vínculo de natureza clientelista com os eleitores”. Se o “patrimônio pessoal” já não se apresenta proporcionalmente, em relação ao “tamanho da clientela política” e se o uso do “patrimônio público” configura crime em “face da lei”, ainda assim, os “bens públicos” passam por “artifícios” para uso “como se fossem privados”. Desta forma, em todas as instâncias políticas, de “vereadores até os deputados federais”, existe a possibilidade de subvenção orçamentária para auxílio das “chamadas entidades assistenciais”.

Considerando a afirmação de MEKSENAS (2002) sobre não se conceber a “intervenção estatal” em relação às políticas públicas, nas quais se inclui a educação, “desvinculadamente das lutas populares por direitos”, faz-se oportuno discutir o artigo de SILVA (2001) sobre a representatividade negra na política brasileira. O autor informa que pela exclusão imposta, tanto nas instituições governamentais quanto nos sindicatos, este segmento organizou-se politicamente, através de uma “imprensa própria surgida nas primeiras décadas do século XX: *O Menelik* (1915), *A Rua* (1916), *O Alfinete* (1918), *A Liberdade* (1919), *A Sentinela* (1920), *O Getulino* e o *Clarim d’Alvorada*”.

Segundo este autor, as iniciativas de organização política dos negros culminou em “um grande movimento de massas: a *Frente Negra Brasileira*”. Instituição fundada na década de trinta (16/09/1931), a Frente Negra Brasileira FNB) teve seu jornal “A voz da raça” sediado na “Rua da liberdade, 196 (São Paulo, Capital)” e dentre os objetivos para a população negra, estavam a “justiça social” e a “inserção na sociedade capitalista”, tendo a educação como veículo para obtenção dos fins almejados, pois “tratava-se de prepará-lo para integrar a sociedade de classes, para torná-lo competitivo e levá-lo a superar a miséria e o preconceito”. Vale ressaltar que esta concepção da FNB, nos anos trinta, da educação como via desenvolvimento econômico e de superação da discriminação racial se apresenta também em GOMES (1995), citada no item 3.1, quando afirma a escola como espaço de conflito no qual se “reproduz (...) o pensamento racista presente no imaginário social” e se trava a “luta e a resistência da comunidade negra”.

Com o passar dos anos, a FNB registrou-se “como partido político”, sendo relegada à “ilegalidade” em 1937, por ocasião do golpe. Para SILVA (2001), mesmo “reprimida pelo governo de Getúlio Vargas”, no interior da FNB, havia simpatizantes da “ideologia nacionalista de integração e assimilação”, fator importante na desarticulação de “seus militantes” que “ainda tentariam a sua reorganização com a fundação da *União Negra Brasileira*”, dentre outras. A importância da FNB, mesmo sob o debate interno da “ideologia nazi-fascista” versus “mobilização pela defesa das formas culturais africanas”, deu-se pela real “ação política dos negros”, uma vez que ela se conformou enquanto “sociedade civil, externamente aos sindicatos e aos partidos”, ainda que tenha se transformado em “organização político-partidária”, posteriormente. Sua relevância dá-se também por ter sido “o primeiro movimento de massas no período pós-abolicionista que tentou inserir o negro na política”.

Contudo, as tentativas da “consolidação de uma política autônoma dos negros” encontravam limite na “incredulidade em relação às suas próprias forças” e no “deslocamento da sua ação para tentativas de ascensão individual”. Dito de outra forma, para o autor, em uma situação real como o “voto racial”, o analfabetismo incidindo majoritariamente sobre a população negra os impedia de votar. Ao mesmo tempo, os potencialmente “eleitores negros” não identificavam sentido naquele procedimento ou no mencionado voto racial. Assim, a fragilidade de articulação implicou em reação ao preconceito racial, através de “brechas inscritas na própria lei liberal-constitucional”, na medida em que a busca da “solução individual” se efetivaria em detrimento da “integração coletiva”. SILVA (2001) esclarece que o “desenvolvimento industrial nos anos 1940-60” apontou para a necessidade de integração ao mercado de trabalho e, sendo assim, “uns conseguem ascender socialmente, mas o grosso continuará a fazer parte dos setores mais pobres da população”, isto é, em profissões subalternas de baixa remuneração e menor “prestígio” social.

Neste mesmo período (1940-1960), “a política populista alça os trabalhadores à posição de coadjuvantes no cenário da política brasileira” e, neste contexto, a população negra tem sua inserção política impressa “pelo viés classista”. Para o autor, é através dos “sindicatos, dos movimentos grevistas (...) como cabo eleitoral, nos partidos populistas” que ocorrerá a “diluição” da singularidade do indivíduo, “no coletivo da classe”.

Como possibilidade do seu contrário, também haverá reformulação no movimento de reação. “Em 1945, Abdias do Nascimento cria o Teatro Experimental do Negro – até então, excluído, como ator e como platéia” o qual, segundo interpretação do autor, teve caráter contestatório à discriminação, formando “atores e dramaturgos afro-brasileiros”. No mesmo ano, (1945), por motivação do Teatro Experimental do Negro, “ocorre (...) a Convenção Nacional do Negro Brasileiro; em maio de 1949, realiza-se a Conferência Nacional do Negro; e, em 1950, o 1º Congresso do Negro Brasileiro”. Todos os eventos relacionados por SILVA (2001) ampliarão o debate “anti-racista no Brasil”, embora a “ideologia no movimento” se mantenha “nacionalista e integracionista”. O autor, citando Florestan Fernandes, indica que “o protesto negro que floresceu na década de 1930 e irradiou-se pela década seguinte” colidiu com a “indiferença dos brancos”, com a precária “condição humana” da população negra e com a “intolerância do Estado Novo”, culminando na sua desarticulação. Como a sociedade se estabelece na contradição, a rearticulação do movimento negro seguiu-se

pela constatação de que “nos anos 1960-70, a situação do negro na sociedade brasileira não mudara substancialmente”.

SILVA (2001) informa que a ditadura censurou “manifestação de caráter anti-racial”, omitindo “a rubrica raça no censo de 1970” e fechou “espaços para a ação política institucional”, embora tenha-se fortalecido a concepção de “classe”. A “ideologia nacionalista de integração e assimilação”, que dividira a FNB, agora se convertera em uma arma contra o próprio movimento, desta vez, imprimindo na luta racial o significado de “antipatriotismo”. O autor destaca que “os partidos e organizações políticas de esquerda, que defendem idéias igualitárias(...) contra todo tipo de opressão” negligenciam a existência do racismo, quando pulverizam o “tema racial” na classe, vendo “o trabalhador e a trabalhadora, negro ou branco, negra ou branca, sob a lente do conflito Capital X Trabalho”. E, acrescenta que constituídos sob a ideologia racista “dominante”, os partidos políticos de esquerda não percebem “a importância desta (...) enquanto elemento reprodutor e estruturante das desigualdades em nossa sociedade”. Mesmo o mais expressivo partido de esquerda, sob a ótica do autor, o Partido dos Trabalhadores (PT) “não desvendou o véu, o manto que encobre o racismo brasileiro e promove uma redução aparente dos seus efeitos”, sendo “involuntariamente, cúmplice, parceiro da manutenção do status quo racial”. O PT não detém a exclusividade sobre a “militância afro-brasileira”, pois, muitos dos “militantes já estavam presentes no velho Movimento Democrático Brasileiro (MDB), no Partido Democrático Trabalhista, em organizações políticas e na esquerda em geral”. SILVA (2001) ressalva que “a geração dos anos 1970 impulsionou a presença negra na política brasileira”, incidindo sobre “a criação do Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial, resultante da articulação das várias tendências que atuavam na luta anti-racial e pelas liberdades democráticas”. Esta organização “nasceu a partir do Ato Público, realizado em São Paulo, em 07 de julho de 1978, em protesto contra a discriminação sofrida por quatro jovens negros nas dependências do Clube Regatas Tietê e contra a tortura e morte de Robson Silveira Luz, numa delegacia de São Paulo”, ficando a data conhecida como “Dia Nacional de Luta Contra o Racismo”.

Desde o nascimento da Frente Negra Brasileira passaram-se pelo menos duas décadas até que houvesse o reconhecimento oficial da discriminação racial “em 1951, com a aprovação da Lei Afonso Arinos”. Não obstante, conforme ressalta o autor, a “Comissão Provisória – a denominada Comissão Arinos – não tinha a presença de um único negro”. Como resultado da luta do movimento negro, o Congresso Nacional teve

na “eleição de deputados e senadores (...) identificados com a causa negra⁸⁴” a ampliação da representatividade negra na influência política. Os sindicatos também se flexibilizaram às diferenças no interior da classe, incluindo na sua estrutura, comissões de gênero e raça, a partir da década de noventa.

Apoiando-se em Munanga, SILVA (2001) reafirma a “questão racial” como cerne do “problema social que afeta todos os oprimidos da sociedade, brancos e não-brancos (...) brancos pobres e negros pobres são ambos vítimas da mesma causa”. Se a resolução da má distribuição de renda afeta a homens e mulheres negros(as) e não negros(as), a solução deste “problema” se, de um lado, atingirá a todos, não livrará “o negro dos efeitos do racismo que, antes de ser uma questão econômica, é uma questão moral e ontológica”. E, finalmente, reitera que “a participação política” de homens e mulheres negros(as) se distingue de não negros(as), na medida em que “lutar pela cidadania participando de um partido político de esquerda” carece de definição da “qualidade desta cidadania” porque “a luta contra o racismo ainda não foi suficientemente abraçada por todos aqueles que, independente da cor, acreditam e lutam por uma sociedade plenamente democrática e justa”.

O Artigo de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva com Luiz Alberto Oliveira Gonçalves (2000), intitulado *Movimento Negro e Educação* alude aos “movimentos de protesto dos negros”, ressaltando a Frente Negra Brasileira. Em consonância com SILVA (2001), estes autores apresentam os objetivos da FNB, pautados na “inserção social” da população negra, bem como no combate à “discriminação racial” pela educação, acrescentando a identificação da mesma sob distintos “significados⁸⁵”. De acordo com os autores, o acesso à escola era limitado à população negra que compunha (e compõe) majoritariamente, os índices de pobreza do país. Em sendo assim, “entidades negras” atuaram no sentido de combater o analfabetismo, incentivando a escolarização, na medida em que o “problema da precariedade com que vivia a população negra, aí incluída a baixa escolarização, não era um problema do negro, mas um problema nacional”. Em que pese ter sido desarticulada em 1937, é possível afirmar

⁸⁴ SILVA (2001) menciona “(...) Abdias do Nascimento (deputado e depois senador, assumindo a suplência após a morte de Darcy Ribeiro); deputada Benedita da Silva (ex-senadora e ex-governadora do Rio de Janeiro); o deputado federal Paulo Paim (atual senador pelo Rio Grande do Sul); Carlos Alberto Caó de Oliveira; Edmilson Valentim” dentre outros.

⁸⁵ Dentre os significados, o artigo destaca a educação “como estratégia capaz de equiparar os negros aos brancos, dando-lhes oportunidades iguais no mercado de trabalho (...) veículo de ascensão social e por conseguinte de integração(...) instrumento de conscientização por meio da qual os negros aprenderiam a história de seus ancestrais, os valores e a cultura de seu povo, podendo a partir deles reivindicar direitos sociais e políticos, direito à diferença e respeito humano”.

que a Frente Negra Brasileira tenha mediado o acesso à escolarização das professoras negras, nascidas na década de trinta.

Houve outros focos de organização política da população negra como bem destaca SILVA (2001), e, se a Frente Negra Brasileira mediou a escolarização das depoentes do presente trabalho, a União dos Homens de Cor (UHC) incidiu na trajetória docente das mesmas. SILVA (2003) em seu trabalho intitulado *A União dos Homens de Cor: aspectos do movimento negro dos anos 40 e 50*, traz informações importantes sobre a referida organização, no sul do país. A UHC foi um grupo “fundado em Porto Alegre em 1943”, atuando aos moldes da Frente Negra Brasileira, através de “periódicos”.

A UHC contava, em menos de cinco anos, com “representação em pelo menos onze estados do país: Minas Gerais, Santa Catarina, Bahia, Maranhão, Ceará, Rio Grande do Sul, São Paulo, Espírito Santo, Piauí e Paraná” e tinha por objetivo, conforme o já ansiado pela FNB em 1931, “elevar o nível econômico e intelectual das pessoas de cor em todo o território nacional, para torná-las aptas a ingressarem na vida social e administrativa do país, em todos os setores de suas atividades”. As “campanhas educacionais” da UHC também entendiam a educação como possibilidade de “integração do negro na sociedade através da ascensão social e intelectual, a fim de permitir sua inclusão”. A autora afirma as inúmeras ações dos movimentos organizados a incidir na educação, com o propósito de inverter uma condição “persistente” na sociedade, em épocas distintas. É o caso da Frente Negra Brasileira (1931), que “constituiu extensas turmas de alfabetização”, em São Paulo; no Rio de Janeiro, “os diretores fundadores do Renascença Clube do Rio de Janeiro (nos anos 1950) chegavam mesmo a comprar livros para os alunos em dificuldades” e o Teatro Experimental do Negro “criou escolas de atores e aulas de alfabetização”, entre outras; a UHC do Distrito Federal “constituiu diversos cursos de corte e costura para empregadas domésticas”, com o adendo de que o estatuto, materializado em Porto Alegre, rezava que “todos os seus membros alfabetizados deveriam tomar para si a responsabilidade de alfabetizar pelo menos uma pessoa ligada aos seus quadros”. Sob esta perspectiva, a UHC do sul e no país estabeleceu “parcerias e alianças com personalidades e autoridades locais, não negras, que se mostravam sensíveis a uma cruzada anti-racista”.

De acordo com SILVA (2003) o “nacionalismo tende a estimular a negação das diferenças”. Sendo assim, o estado brasileiro seria “em sua formação, excludente e discriminador”, logo, as ações da UHC, nos anos cinquenta e sessenta, objetivaram o

“reconhecimento para os negros no âmbito do Estado-nação brasileiro” em uma “luta (...) contra o Estado, na sua forma racializada”.

As narrativas das professoras negras, depoentes do presente trabalho, aludem às relações com a política local para inserção na docência. Esta possibilidade já acontecia na Primeira República, pois, de acordo com MULLER (1999), citada no item 3.1 deste capítulo, professoras negras deveriam ter como atributos de inserção profissional o diploma que provaria domínio de habilidades para o ofício, apoio familiar para ingresso em uma carreira que requeria assimilação de “um conjunto de símbolos que negavam, ou tiravam valor à cor de sua pele”, além da capacidade de articulação social e política.

MARTINS (1994) afirma que, desde a saída de Getúlio Vargas do poder, pelo menos de 1945 até 1964, existiu uma liderança política que mediou os partidos de maior expressão nacional.

O País é governado por um terceiro partido, que não está necessariamente no poder, isto é, um partido que se interpõe entre os dois principais partidos que polarizam o processo político. O PSD (Partido Social Democrático), claramente representante dos interesses oligárquicos do interior e das regiões mais atrasadas do País, decidiu os rumos do poder durante todo o período democrático, de 1946 a 1964, em que a polarização política contrapunha o populista Partido Trabalhista Brasileiro e a elitista União Democrática Nacional. (MARTINS, 1994, 49)

Este autor permite interpretar a União Democrática Nacional (UDN), mencionada pelas depoentes, como destacado partido político na esfera nacional e local. Vale lembrar que o bipartidarismo se estabeleceu com o AI-2⁸⁶ em 1965. Há, nos relatos, referência a apenas dois partidos (UDN e PSD) em virtude de serem, em grande

⁸⁶ De acordo com AURAS (1991), o Ato Institucional nº 2, decretado em 27 de outubro de 1965, emergiu pelo destaque do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), nas eleições daquele ano. Segundo a autora, por intermédio do AI-2, “a ditadura militar extinguiu os partidos políticos (desgostosa com os resultados – tidos como “contestação anti-revolucionária” – da eleição para governadores, em 1965, que apresentou a vitória, com larga margem de votos, dos candidatos da aliança PSD-PDT, sobretudo na Guanabara e em Minas Gerais). O governo militar “encontrou o PTB organizado em 80% dos municípios catarinenses. As lideranças petebistas mais representativas do operariado provinham do sul de Santa Catarina, região carbonífera, onde o movimento dos mineiros apresentava forte expressão. (...) Na região de colonização alemã (Vale do Itajaí e Litoral Norte do Estado), área de crescente e expressivo desenvolvimento industrial, o sindicalismo era fortemente influenciado pela UDN. (...) A presença do PTB, no final dos anos 40, provocou alterações no posicionamento político desses sindicatos operários, chegando a ponto de apoiar a realização de greves. O PTB, em períodos eleitorais era cortejado por udenistas e pessedistas, por representar o decisivo papel de fiel da balança, tendo em vista a distribuição relativamente equilibrada das forças políticas dominantes, em Santa Catarina, entre o PSD e a UDN (...) Em 1965, o PTB reviveu com o PSD essa Aliança, novamente vitoriosa”. (pág. 96 e 97). Com a extinção do pluripartidarismo, na interpretação da autora, UDN e PSD foram as “duas correntes conservadoras catarinenses”, no interior da ARENA, “braço político-partidário do regime militar”, em oposição ao MDB.

medida, os detentores do poder político local. Neste sentido, AURAS (1991) auxilia na compreensão da política catarinense. De acordo com a autora, Santa Catarina caracterizou-se como “centro de funcionários públicos tradicionalmente dominados pelo mando oligárquico”.

A partir de 1930, a política catarinense, baseada no “mando oligárquico”, consubstanciou-se na alternância do poder “de dois grupos familiares: os Ramos (marcados pelo contexto rural) e os Konder-Bornhausen (contexto baseado no deslanchar do processo urbano-industrial)”. A partir de então, assim como na esfera nacional, Santa Catarina vivenciou a era dos interventores⁸⁷, e a “nomeação de Nereu (gestão 1937-45), à revelia do então interventor Aristiliano (que almejada permanecer no cargo), provocou uma cisão no seio desta família, ou seja, no Partido Liberal Catarinense”. Em 1945, Aristiliano Ramos, seria “um dos fundadores da UDN⁸⁸, em Santa Catarina, em oposição a Nereu, fundador e manda-chuva do PSD”.

Em Santa Catarina, a “colonização particular” de “áreas de latifúndio”, sobretudo no “planalto lageano”, teve como característica o não emprego “da mão de obra imigrante”. AURAS (1991) informa que sendo “os peões e agregados (...) autóctones -, a relação entre estes e o “coronel”, dono das terras, era clientelista, não assalariada, marcada fundamente pelo sistema de compadrio”. E, enquanto clientelista, a relação entre os indivíduos e os “coronéis” tinha daqueles para com estes últimos, uma espécie de gratidão, em virtude destes serem “grandes proprietários de terras” e também “senhores do poder político”, portanto, passíveis de “veneração (...) por sua ampla e obediente clientela”. Na década de quarenta, o trabalho remunerado coloca os “peões e agregados” na condição de “caboclos operários de serrarias” no “extrativismo madeireiro”. Contudo, esta nova relação com o trabalho não mudou, segundo a autora, a

⁸⁷ Para SOUZA (1983), “o sistema interventorias-departamentos administrativos” traduzia-se por um “mecanismo” de interligação das “oligarquias estaduais, os ministérios e a Presidência da República”. Segundo a autora, “o Executivo Federal nomeava para chefia dos governos estaduais indivíduos que, embora nativos dos estados, e mesmo identificados em suas perspectivas ideológicas aos grupos dominantes, eram ao mesmo tempo “marginais”, isto é, destituídos de maiores raízes partidárias”. Nesta perspectiva, “as interventorias” mediavam “a identidade e a independência face aos grupos dominantes estaduais”, por serem implementadas como “sistema, em todo país, como instrumento de controle e uma cunha do poder central em cada estado”. (pág. 87, 88 e 89). Se este era o sentido da interventoria, conectar Estados ao Poder Central para o controle daqueles, sob certa isenção dos indicados ao cargo para exercício da função, em Santa Catarina, particularmente, essa não parece ter sido o caso.

⁸⁸ “Com o fim do Estado Novo, as forças oposicionistas voltam à tona e fundam a UDN, baseadas no Vale do Itajaí, área de imigração teuto-italiana, de pequena propriedade e com um processo de acumulação de capital capaz de dar sustento, progressivamente, a densos projetos industriais”. (AURAS, 1991, 100)

admiração dos “caboclos operários” pelo “coronel”, uma vez que aqueles “homens não podem representar-se, tem que ser representados”.

O capitalismo altamente excludente que se espalhava pelo país e era responsável pela produção da marginalidade do povo lageado (cujas condições de vida – classe em si – não propiciavam a percepção da correlação de forças econômico-políticas responsáveis por sua opressão). (AURAS, 1991, 70)

Ao expandirem-se a industrialização e urbanização catarinense, nos anos cinquenta, principalmente, e com a criação da FIESC (Federação das Indústrias do Estado de Santa Catarina) amplia-se o descontentamento dos “caboclos” para com seus “compadres e/ou padrinhos”, culminando no “declínio do poder oligárquico dos Ramos, tradicionais latifundiários serranos”.

Quanto à disputa do “aparelho governamental”, para a autora, os partidos mais expressivos da política do Estado, PSD (partido da família Ramos, integrante da burguesia rural) e UDN (partido da família Konder-Bornhausen, integrante da burguesia urbano-industrial):

(...) representavam as faces de uma mesma moeda, facções articuladas e historicamente constituidoras da burguesia nacional, o bloco agrário e o urbano-industrial, sempre juntos quando se tratava de defender seus interesses patrimoniais frente aos “subversivos” interesses sociais dos subalternos. (AURAS, 1991, 160)

Semelhante às observações de MARTINS (1994) sobre a “persistência” histórica da “tradição” na modernidade, AURAS (1991) afirma que “a longevidade do poder oligarca deve-se, em grande medida, ao preparo de suas lideranças”, embora se estabeleça, na história, a “correlação de forças” entre os interesses das lideranças políticas e os da população. A partir da década de cinquenta, “Santa Catarina sofreu profundas alterações modernizadoras” pelo crescente “processo de urbanização” e pelo aumento populacional que suscitou “novas e robustas demandas populares”. Nos anos sessenta, o governo catarinense passou a “coordenar e acompanhar as transformações em curso”, através do “planejamento como estratégia”, uma vez que “no âmbito da sociedade civil”, a ampliação e diversificação dos “sujeitos sociais”, de certa forma, impingiam novos modos de representação política. Assim, a “bastilha oligarca, aferrada ao tradicional mando político” foi forçada a atender, em alguma medida, os “novos e exigentes eleitores”, constituídos pela “industrialização e urbanização”.

Na configuração histórica catarinense, AURAS (1991) destaca o “Família Ramos”, identificando-a como “suporte da duradoura oligarquia catarinense”, pois,

como detentores do poder político e econômico, tinham na “população rural”, maioria em relação à urbana até a década de sessenta, um importante “curral eleitoral” que convertia os “candidatos da família” em “vencedores imbatíveis”.

Uma modernização, é bom que se frise, altamente excludente, fruto de um capitalismo predador, cuja presença e desenvolvimento foram certamente facilitados pela orfandade política a que historicamente eram relegadas as maiorias errantes da região”(...) Já não é suficiente, como no final dos anos 40 (após a ditadura do Estado Novo) e nas duas décadas subseqüentes, que uma das alas conservadoras (ora o PSD, ora a UDN) exhiba, em épocas eleitorais o triunfo de haver arregimentado para sua hoste, geralmente às custas da distribuição de cargos nos partidos, legendas de aluguel, praticamente satélites dessas duas agremiações políticas majoritárias e, portanto, por elas muito influenciados. (AURAS, 1991, 60-94)

Se no âmbito nacional, conforme MARTINS (1994), o PSD afigura o “terceiro partido” a governar o país no embate entre UDN e PTB, em Santa Catarina parece ter havido uma outra estrutura. De acordo com a análise de AURAS (1991), o “terceiro partido” catarinense, além da UDN e PSD, “foi o Partido Trabalhista Brasileiro – PTB, fruto também da obra de engenharia política de Getúlio Vargas (como o PSD e a UDN)”. No estado catarinense, com o crescimento da população urbana “em 1960, o PTB elegeu, sozinho, os prefeitos de Criciúma e Mafra; em coligação com o PSD⁸⁹, venceu em doze outros municípios, entre os quais Chapecó, Joinville, Laguna, Lages, Rio do Sul e Araranguá”. Não obstante, o PTB nunca foi ameaça ao “domínio político conservador em Santa Catarina”. Ou seja, as referências aos partidos políticos⁹⁰, nas narrativas, marcam a visão das depoentes sobre o que era a disputa política no Estado.

Na inserção profissional, Osvaldina alude à “rede de relações”:

Eu comecei a trabalhar? A UDN e o PSD, pois é, mas eu tive que me envolver porque eu precisei dar aula. E alguém, acho que Bulcão Vianna, alguém daqui de Florianópolis já que se interessou em arrumar alguma coisa pra mim. Não. Eu não me lembro muito bem, mas eu tive que ir a ele pra poder conseguir essa vaga aí que não foi fácil, porque tinha outras

⁸⁹ “As forças pessedistas (ex-Partido Liberal Catarinense), (...) apresentavam base rural, latifundiária, tipicamente coronelista. (...) O cacique-mor do PSD catarinense foi Nereu Ramos, seu fundador e presidente, até seu falecimento, em 1958, quando, então, a presidência passa para seu irmão, Celso Ramos, até a extinção dos partidos na década de 60.” (AURAS, 1991, 98)

⁹⁰ Sobre a política catarinense, ver também CARREIRÃO, Yan de Souza – **Eleições e sistema partidário em Santa Catarina (1945-1979)** - Florianópolis: Ed. da UFSC, 1990; CORRÊA, Carlos Humberto – **Um Estado entre duas Repúblicas: a revolução de 30 e a política de Santa Catarina até 35** – Florianópolis: Ed. da UFSC, 1984; LENZI, Carlos Alberto Silveira – **Celso Ramos: um perfil político** – Florianópolis: Terceiro Milênio, 1997, entre outros.

candidatas, mas que não eram formadas. E pra mim, conseguir isso aí não foi fácil, mas aí graças a Deus eu consegui. Não sei se foi por causa do estudo mais elevado talvez, na época, eu nem sei. Mas foi através de algum político, através. É, mas aí também amigas, assim professoras, até mesmo professoras do José Boiteaux também me ajudaram bastante. Mas alguém me indicou, só que eu não lembro quem. Eu não tive a iniciativa sozinha. Alguém deu um toque (...) É foi ele [Bulcão Vianna] que me arrumou. (...) mas batalhei muito com negócio de política também e consegui. Ah, agora eu estou me lembrando que eu consegui esta vaga, através de parentes desse pessoal que eu fui morar, em Canasvieiras. É, seu Orlando Amorim. Eles que conseguiram pra mim, trabalhar em Canasvieiras. Foi através deles. Eles eram da UDN, eram bem políticos. Foram meus vizinhos na Afonso Pena quarenta e dois anos (...) (...) mas eles eram da política lá em Canasvieiras que eles moravam muitos anos lá. Mas eu arrumei, estou me lembrando, essa menina, eu era solteira (...) e o seu Orlando morava lá. (...) É, Canasvieiras era bem rural. (...) Pois é e você vê que lá eu sei que foi através desse senhor, do seu Orlando que consegui esta vaga. (...) na época só tinha dois partidos né, a UDN e o PSD. Aí nessa época eu fui dar aula lá através da política que arrumaram pra mim pela UDN. É, porque a UDN sempre estava acima né (...) Eu acho que na época a UDN sempre estava acima do PSD. Porque na época a gente nem gostava de política né, mas a gente teve que se envolver. (...) Daí eu tinha que pegar o caminhão do leite. Tinha que ser o carro do leite da UDN porque se pegasse do PSD no outro dia era um comentário nas vendas (risos) (...) O leite era vendido, era o carro do leite (...) lá eles tinham muito leite, eles traziam pra vender né. (...) Tinha, oh Deus o livre (...) Daí. Aí o negócio era assim: quem fosse udenista não podia pegar o ônibus, uma condução, caminhão do leite do PSD. Daí nos dias de eleição, Deus o livre né. Era um deboche depois que terminasse as eleições porque aí na hora eles já sabiam ou dias depois ou na semana que eles debochavam, um partido debochava do outro. E a gente tinha que ficar muito quieta porque senão era denunciada. Porque diz que tinha, diz que tinha não porque tinha mesmo o PSD e a UDN. Aí os homens eles iam pras vendas e aí faziam comentários: _não soubesse nada? _Olha, a professora pegou o carro tal. Umas duas ou três vezes eu peguei o carro do PSD, eu queria era vir em casa né (risos). É porque assim, a caminhonete era uma caminhonete grande, ela trazia o leite né, mas ela tinha um espaço de carregar passageiro (...) Pra identificar? Tinha o PSD, tinha uma faixinha no caminhão é, tinha. [o comentário] só ficava entre eles ali, a fofocada nas praias, nas vendas né, os pescadores. (Osvaldina)

Osvaldina remonta o acionamento da “rede de relações” para ascender ao cargo de professora. Ela “não teve a iniciativa sozinha”, sendo também através da ajuda das “amigas (...) até mesmo professoras do José Boiteaux” que foi se construindo a oportunidade de trabalho. Segundo seu relato, conseguiu a vaga “através de parentes desse pessoal (...) em Canasvieiras. (...) seu Orlando Amorim. Foi através deles. Eles eram da UDN (...) eles eram da política lá em Canasvieiras”.

Seu mérito na empreitada reflete-se na “batalha” e no “estudo mais elevado”, pois a mesma afirma ter se envolvido “com negócio de política também e consegui (...) não foi fácil, mas aí graças a Deus eu consegui (...) porque tinha outras candidatas, mas que não eram formadas (...) por causa do estudo mais elevado talvez”.

Para Osvaldina, envolver-se politicamente com a UDN, mesmo não gostando “de política”, era uma necessidade. Ao identificar “na época a UDN sempre (...) acima do PSD”, a depoente pode provavelmente, ter visto nesta perspectiva, a condição objetiva para uma “batalha” bem sucedida. Como particularidade, alude ao “carro do leite” como mecanismo de controle partidário pelos integrantes da própria comunidade, na medida em que “se pegasse do PSD no outro dia era um comentário nas vendas”. E, mesmo sob o risco de ser “denunciada”, Osvaldina é movida pela necessidade em detrimento do compromisso político partidário, pois “umas duas ou três vezes” pegou “o carro do PSD” porque “queria era vir em casa”.

Maria Eulália relata sua inserção:

Eu foi assim. Quando eu estava trabalhando lá em cima aí a minha mãe faleceu. Aí eu falei com um político que tem até uma rua aí, Mário Pires. Até, antigamente era o PSD e a UDN. Aí o meu pai era muito do PSD, nós né. E esse Mário Pires ele, eles ganharam, eles que estavam no comando. Aí eles eram da UDN. Nós éramos do outro lado, mas fomos lá pedir. A gente não se manifestava né. Aí o seu Mário que era político aí eu falei com ele que eu queria vir pra perto: _Eu trabalho na Colônia Santana, mas eu quero vir toda semana ver os meus irmãos porque a minha mãe morreu e deixou os filhos pequenos. Então já foi arrumado pelo seu Mário Pires. Não levou nem 5 dias. Eu vim pra ali. Quando eu fui, assim quando eu escolhi a primeira escola eu fui pra um lugar bem pertinho também. Antes de vir pro Pagará, porque na hora da escolha aí era tudo lá em número. Já vê como já existiam essas coisas. Aí eu fui lá, eu falei com a dona Osvaldina Cabral Gomes. Ela tinha sido diretora nossa aqui do grupo também. Aí eu disse: _Dona Osvaldina, eu não queria um lugar muito dentro do mato, mas ainda não chegou a minha vez. A minha nota, por exemplo, se fosse 92. Depois, tinha as outras que escolhiam primeiro, escolhiam aquela escola. _Não dá pra senhora guardar lá aquela escola pra mim? Ela disse: _então pode deixar. Ela escreveu. Aí na hora que eu fui, já vim aqui. Já tinha isso. Eu fui pra aquela escola que a dona Osvaldina Cabral tinha guardado. Tinha estas coisas assim. Meu pai era do PSD. É, mas consegui pela UDN porque o seu Mário Pires era udenista, mas eles se davam muito bem com a gente. Aí não ligaram da gente ser do PSD. Então foi pela UDN, pelo seu Mário Pires. Até ele gostou muito porque ele era um homem assim. Por causa da política eles brigavam um com o outro, mas é que ele foi muito bom. Disse: _Pode deixar que eu vou arrumar. E a gente tinha muito conhecido lá em São José. Diversas pessoas eram muito amigas do pai, gostavam muito do pai. (...) Já vendia há muito tempo. Eles eram muito conhecidos, tudo gente boa. (...) Eu ia vender até mocinha (...) Nós criávamos galinha. Aí nós saíamos a vender tudo lá pra baixo, lá na Praça de São José. (...) Eu nem ligava, nem tinha vergonha. Ia tão faceira. Tinha coragem de vender porque era pra ajudar a mãe né. Depois ia pra aula. Nós tínhamos que ir pra aula mesmo. A mãe queria que nós fôssemos pra escola (...) Eu também trabalhava muito no crivo, eu bordava. A gente vendia verdura, vinha pra casa pra ir pra aula. Depois quando eu fazia crivo pra ajudar, pra me vestir, já maiorzinha, já estava no Complementar. Aí eu fazia crivo e eu ia de São José levar em Barreiros (...) e levava pra casa Porto, em Florianópolis, pra dona Maria Porto. (...) era na Felipe Schmidt (...) a maior casa que tinha. Então a gente fazia blusa de crivo. Fazia junto com outra moça. Aí eu vinha em casa, tomava banho e ia pra aula. Final do ano a gente recebia um dinheirinho

bom, andava bem arrumada, mais que agora (risos) (...) Tinha que andar assim porque eu trabalhava. Eu me achava mesmo linda. (...) Casei com 27 anos. Já trabalhava quando casei. Quando minha mãe faleceu, eu tinha começado a trabalhar naquele ano. (...) Antigamente não precisava ser por concurso como é hoje. (...) Naquele tempo era concurso de remoção pra entrar. Para complementarista, era escolha de vaga também. Era quem tivesse naquela época, melhor esforço, melhores notas. Então vinha aquela pontuação e a gente ia, via quem estava em primeiro lugar, escolhia escola melhor. Depois, quando fui pro Regional, naquela época era no Instituto de Educação, era ali perto da FAC. Aí depois então a gente escolhia né. Assim, era concurso, mas não por escrito como eles fazem agora. Era um concurso por meio de nota. Se a gente tinha nota maior então aquela estava em primeiro lugar. Tinha mais tempo de aula. Então, no Regional, quem tinha mais tempo de aula, a nota era maior, ia lá e escolhia. Então todo mundo escolhia o Regional. Até eu disse pra diretora: _olha, eu queria uma escola melhor, porque minha mãe estava assim doente e eu queria uma escola pra ficar assim mais perto. E o Normal então depois é que eu já lecionava há 15 anos. Então como eu lecionava há 15 anos aí eu tive, me julgaram com a média. Eu tive uma nota que a gente escolhia a escola. Aí eu escolhi em Maçaranduba. Era uma porção de lugar. Quando eu tirei o Normal eu fui pra Maçaranduba. Eu fui pra Maçaranduba de ladina, porque era assim. Quando a gente escolhia (...) tinha aula no município de São José, mas era tudo num matagal, não dava, ninguém ia. Era no município, mas Forquilha só tinha mato, Forquilha só tinha mato. Não dava ninguém pra lá só de pé né. Então eu resolvi que queria escolher numa escola noutra município porque o Geraldino era funcionário público e aí eu tinha direito a voltar. Então eu fui pra Maçaranduba e lá eu não estive nem 30 dias. Aí logo já arrumei remoção pra cá. Naquele tempo não era fácil. O Geraldino era funcionário público. A outra moça veio comigo, já acompanhou também, já veio e o marido dela nem era funcionário público, mas ela ficou com medo de sozinha dar aula. E nós fomos juntas. General Rondon. Então eu vim transferida pro Laércio Caldeira de Andrada e fiquei ali, como normalista. (Maria Eulália)

A inserção profissional de Maria Eulália deu-se sob dois aspectos. Primeiramente, assumiu a escola isolada como substituta da amiga para que a mesma concluísse o curso Normal Regional. Depois de um ano letivo de substituição, Maria Eulália também fez o referido curso e, como regionalista, iniciou suas atividades profissionais. A “rede de relações” foi acionada, através de “Mário Pires”, político da UDN. No seu entendimento, assim como no de Osvaldina, “antigamente era o PSD e a UDN” e, por ocasião de sua entrada na docência, “esse Mário Pires (...) eles que estavam no comando (...) eram da UDN”. Ainda que o pai e a família fossem partidariamente “do outro lado”, provavelmente ela acompanhada do pai, foi “lá pedir”, sendo a vaga arrumada “pelo seu Mário Pires. Não levou nem 5 dias”.

Conforme a narrativa, “Mário Pires era udenista, mas eles se davam muito bem com a gente. Aí não ligaram da gente ser do PSD”. Quando menciona que “até ele gostou muito porque (...) por causa da política eles brigavam um com o outro, mas é que ele foi muito bom”, a rememoração permite pensar na relação de interesse mútuo.

Se a depoente se beneficiaria pela “bondade” de “Mário Pires”, muito provavelmente ele também vislumbrava, no atendimento do pleito, um contrato informal de retorno por serem Maria Eulália e seu pai, votantes em potencial, uma vez que ele “tinha muito conhecido lá em São José. Diversas pessoas eram muito amigas do pai, gostavam muito do pai” e, ela também, em função de que “já vendia há muito tempo”.

A prática de ir “lá pedir” foi repetida porque, segundo Maria Eulália, “já existiam essas coisas”. A escolha da primeira vaga contou também com “Osvaldina Cabral Gomes”, pois esta “escreveu” o pedido da depoente, que veio “pra aquela escola que a dona Osvaldina Cabral tinha guardado”. Maria Eulália afirma também que “antigamente não precisava ser por concurso como é hoje (...) Naquele tempo era concurso de remoção pra entrar (...) era concurso, mas não por escrito como eles fazem agora. Era um concurso por meio de nota”. Ressalta que tanto para “complementarista” quanto para “regionalista”, a “escolha de vaga” se estabeleceria por “quem tivesse naquela época, melhor esforço, melhores notas”.

O concurso, segundo sua visão, conferia importância para o “tempo de aula” na “pontuação”. O sistema de seleção das professoras alfabetizadoras, conforme o relato, informa o ingresso em escolas da rede pública, através de uma “nota”, entretanto não era suficiente para garantia da escolha. O fato de serem partidariamente, opositores de “Mário Pires” não implicou em barreira para o contato com o político da UDN. E, da mesma forma, a ida para “Maçaranduba” teve, no seu entendimento, uma vantagem respaldada no emprego do marido para a escolha da escola, uma vez que ela foi “de ladina”. Na dinâmica da relação favorecedor/favorecido, há uma complexidade imbricada, pois não ocorre sob a ótica da linearidade e, igualmente, também não há um processo de negação. Ou seja, se a inferência sobre o interesse político na cooptação de votantes em potencial se sustenta, esta (cooptação) não contempla necessariamente, uma classificação do favorecido, pois este, no caso Maria Eulália, também faz uma re-significação do seu papel, lançando mão das possibilidades, parcas é verdade, mas, ainda assim, existentes na própria relação, utilizando-as a seu favor.

Valdeonira relata a inserção no magistério:

Foi depois do ginásio eu tirei um ano, porque existia a professora regionalista. Não sei se você lembra. A regionalista era tirado de 1ª a 4ª e se formava. Eu fiz o contrário. Ninguém me disse. Eu estava porque frequentemente eu estudava, eu lia. Então eles achavam que a gente era inteligente. Era raro né onde eu morava. O Morro da Caixa D'Água naquela época não tinha. Eu já vou fazer 70 anos. Agora tu imaginas. A necessidade pelo mercado de trabalho, eu vi que era muito mais fácil eu ser uma

professora. (...) existia disputa, mas era muito pouca. Agora já existe mais. É mais difícil porque tem os exames, tem um monte de coisas, patati patatá (...) mas na época não tinha nada disso. A falta era tanta que: _se queres ser professora, tem vaga ali, vai. Eu tive uma professora que me ajudou muito, foi a Janice Simão da Silva. Ela sempre foi pobrezinha, magrinha, professora Janice. Aí depois é que eu passei a ser professora do Estado (...) mas antes (...) eu fui professora pelo Município. Eu lecionei na Barra da Lagoa. Primeiro eu fiz um concurso. Aí no concurso eu tinha que ir pra muito longe. Aí a gente vivia lá enchendo o saco da Ondina que era uma diretora de ensino e tal do Estado. Era uma grande, era como se fosse assim uma inspetora que naquela época tinha inspetor né. Era um tipo de diretora. (...) (...) Eu sei que existia uma tal de intendência, sei lá se existe até hoje. Então eram vários intendentes. Intendente era o homem que respondia como prefeito. (...) Naquela época não tinha nada de concurso. Era indicação política mesmo. (...) Eu sempre peguei as melhores escolas. [Ondina] Olha ela era eu acho que da UDN. (...) A gente foi indicada pra falar com ela. (...) quando eu fiz concurso fui indicada pra trabalhar em Lages, um lugar bem longe. Ninguém largava a saia da mãe né. Aí a gente foi lá conversar com ela, foi quando ela disse que primeiro sentava no banco pra depois sentar na cadeira. Ela achava que eu devia ir pra lá. Aí a mãe disse que era muito longe. Eu sei que eu consegui. Já sei. Lá o concurso era pelo Estado. Aí foi pedido e eu consegui através de politicagem ser indicada. Não era UDN porque o seu Armando não era da UDN. Ele era direitável, eu digo que esquerdava e direitava [confirmado que era do PDS] Acho que eu devo ter entrado num outro concurso, sei lá. E depois eu tive que averbar o tempo do Município no Estado pra minha aposentadoria. (Valdeonira)

Valdeonira, ao narrar sua inserção profissional, informa o porquê da opção pelo magistério. Segundo ela, “a necessidade pelo mercado de trabalho (...) era muito mais fácil (...) ser uma professora. (...) existia disputa, mas era muito pouca. Agora já existe mais”. Na sua concepção, “o Morro da Caixa D’Água naquela época não tinha” professores(as) e o fato de ser “raro onde (...) morava” permite relacionar a (pouca) escolarização com a composição étnica. O atual Mont Serrat, próximo ao Instituto Estadual de Educação e Assembléia Legislativa, portanto no Centro da Capital, tem sua comunidade, basicamente, constituída pela população negra.

A detecção de que “era muito mais fácil (...) ser professora” não excluiu o acionamento da “rede de relações” para ingresso na docência, embora houvesse a escassez de pessoas habilitadas ao magistério, uma vez que “a falta era tanta que: _se queres ser professora, tem vaga ali, vai”. Assim, teceu-se a “rede” composta pela “professora que (...) ajudou muito (...) Janice Simão da Silva”, pela mãe que a acompanhou e teve peso na decisão de não ir à Lages, pois “ninguém largava a saia da mãe”, pelo “seu Armando”, proprietário da casa na qual se alojou, na Barra da Lagoa, um dos “mandões” do local, além de Ondina “uma diretora de ensino e tal do Estado (...) uma grande, (...) como se fosse assim uma inspetora”. Em relação a esta última, a insistência enfatizada no viver “lá enchendo o saco” matiza a imagem do processo no

qual o diploma de regionalista não era suficiente para ingresso no magistério, sem o prejuízo de “largar a saia da mãe”. Valdeonira também menciona o cargo de “intendente” como “o homem que respondia como prefeito”, possivelmente, em função da Barra da Lagoa, assim como Canasvieiras no caso de Osvaldina, ser administrada pelo ocupante deste cargo.

É possível inferir que “seu Armando” fosse o intendente ou tivesse relação estreita com a pessoa que exercia esta função na comunidade, uma vez que era um dos “mandões” do local. Por fim, sua rememoração indica que “naquela época não tinha nada de concurso. Era indicação política mesmo. A gente foi indicada pra falar com ela [Ondina] (...) quando eu fiz concurso fui indicada pra trabalhar em Lages, um lugar bem longe(...). Aí a gente foi lá conversar com ela, foi quando ela disse que primeiro sentava no banco pra depois sentar na cadeira (...) Aí a mãe disse que era muito longe. Aí foi pedido e eu consegui através de politicagem ser indicada”. Quando menciona ter feito “concurso pelo Estado” e, também, que “naquela época não tinha nada de concurso”, a rememoração é fruto de um olhar repleto de vivências, sendo provável que a narrativa tenha se construído a partir da concepção do concurso, como se estabelece no presente.

O mérito de detectar a necessidade no mercado de trabalho, juntamente com a formação, não descartou o acionamento da “rede de relações” e o conseqüente envolvimento político-partidário, para exercício da profissão.

Maria de Lourdes narra sua inserção na docência:

Aí meu pai se dava muito bem com o Dib Cherem. Até um tempo ainda era presidente do Tribunal de Contas.(...) Não sei, acho que não. Não sei se era prefeito ou deputado. Ele era um político, mas como eu não era ligada a isso né. Aí meu pai falou com ele e ele arrumou uma vaga pra mim né, minha primeira vaga.(...)É. Eu já era substituta e eu era a única normalista. As demais eram tudo Regional. Através, graças a Deus e graças à intervenção do Dib Cherem que conhecia muito meu pai. Então ele disse: _Não, a sua filha vai trabalhar lá. E deu pra coordenadora que era Nair Azerbeck. Nunca vi uma mulher tão ruim. Ela me tratou tão mal, tão mal que eu disse: _Meu Deus, eu estudei tanto pra receber tanto desaforo né. Mal mesmo, porque ela pensou que era política. Também se era política eu também não sei porque eu não era ligada a isso né. Meu pai se dava bem com ele, ele fez aquilo. Então ele disse: _pode ir lá e pega. (...) (Maria de Lourdes)

Maria de Lourdes, depois de descartada a possibilidade de assumir o cargo de professora em Vila Itoupava, retornou a Florianópolis. E, por intermédio do pai que “se dava muito bem com o Dib Cherem (...) um político(...) falou com ele e ele arrumou” a vaga, na escola isolada do Morro da Caixa, na qual já havia sido substituta. Segundo seu relato, “graças” ao fato de ter o diploma e ser a “única normalista” da

referida escola, “à Deus e à intervenção do Dib Cherem”, foi encaminhada para a “coordenadora Nair Azerbeck”, a fim de assumir o cargo, como efetiva do Estado. E esta, comparável à Ondina no caso de Valdeonira, era dotada, na visão da depoente, do status de “rigor”, pois conforme a narrativa, “Nunca vi uma mulher tão ruim. Ela me tratou tão mal, tão mal que eu disse: _Meu Deus, eu estudei tanto pra receber tanto desaforo”. Ao aventar que aquele “rigor” estivesse vinculado à indicação política, Maria de Lourdes coloca-se numa postura de isenção, porque não era “ligada a isso”.

As narrativas possibilitam pensar na estrutura de ingresso legalmente instituída. A Constituição de 1934 estabeleceu o “concurso de títulos e provas” para acesso ao magistério. O excerto do relatório de Nereu Ramos, em 1940, mencionado no item 1.2 deste trabalho, a informar o Presidente da República sobre o “Professorado Estadual”, conforma aquela prerrogativa, permitindo o entendimento do concurso como mecanismo tanto de “ingresso no magistério do Estado” como de “remoções de professores dum para outro estabelecimento”. De acordo com o contido naquele documento, o concurso foi “instituído em 1936”, de modo a impedir que a “intromissão da política” e as “preferências pessoais” tivessem primazia sobre a “matéria que só o interesse do ensino deve regular”. Ainda em conformidade com o conteúdo do referido relatório, “as nomeações e remoções” seguiam “rigorosamente na ordem de classificação, mediante escolha do próprio candidato”. Considerando a precedência da Constituição sobre o Relatório, é perceptível a consonância entre aquela e este. Levando-se em conta o ingresso⁹¹ das depoentes no magistério a partir da década de 1950, aproximadamente, encontra-se a harmonia entre o “concurso de títulos” para adentrarem ao magistério, pois as mesmas passaram pela formação e certamente a comprovaram, através da apresentação do diploma. Contudo, se em 1940, havia preocupação com o afastamento da “intromissão da política” e das “preferências pessoais” em “matéria que só o interesse do ensino deve regular”, pelo menos, uma década depois, esta mesma prática permeava a inserção profissional.

Seria interessante verificar se professoras não negras cujo ingresso na docência ocorreu na mesma década, também recorreram à prática de “ir lá pedir” e,

⁹¹ Osvaldina teve sua aposentadoria concedida através da Portaria 2353/81-SEA, expedida em 12 de agosto de 1981, pela Secretaria de Estado da Administração. Considerando a informação, no seu relato, de ter trabalhado “31 anos”, é presumível seu ingresso na docência em 1950. Com Maria Eulália, o mesmo aconteceu em 31 de julho de 1981, através da Portaria 2227/81/SEA e em, sua ficha cadastral, há informação de que foi nomeada para a escola isolada “da Estrada Coqueiral, de Garcia, município de São José”, em 15 de fevereiro de 1952. Assim, embora o documento fotocopiado esteja aparentemente, incompleto, é possível afirmar que sua inserção no trabalho, ocorreu também, na década de cinquenta.

assim, se criaria um quadro comparativo para ampliar o nível de interpretação. Como não foi o objetivo desta pesquisa, é possível apenas inferir que esta prática pode ser entendida como conformadora de interesses, de um lado, atendendo à perspectiva de aumentar a visão positiva dos partidos políticos para os votantes em potencial. E, de outro, servindo de submissão às avessas, pois as professoras negras também tiveram seus interesses atendidos, embora parcialmente.

A prática de “ir lá pedir” ou a aproximação com os políticos locais contribuiu para se inserirem profissionalmente e, ainda, permitiu que não se afastassem radicalmente das comunidades nas quais conviveram na infância e juventude, mesmo que de início, Osvaldina, Maria Eulália e Valdeonira morassem fora do ambiente familiar. De qualquer forma, o mérito disseminado pela escola e respaldado no diploma foi insuficiente para ascensão profissional.

Reforça-se, nos depoimentos, o já detectado por MULLER (1999) sobre os atributos de competência para as professoras negras na Primeira República. Da mesma forma que aquelas, estas deveriam ter diploma, apoio familiar para ingresso na carreira e capacidade de articulação social e política.

As professoras negras, desta pesquisa, também foram importantes agentes na “construção da identidade e do sentimento nacional”, como as de MULLER (1999), entretanto, como não existe linearidade nas vivências, as depoentes interpolaram ao apoio familiar a “autodeterminação”, mencionada em OLIVEIRA (2001), como aspecto marcante de suas singularidades.

3.2.2 – Memória docente – o cotidiano escolar e a sala de aula

Esta etapa constitui-se em porta de entrada nas escolas pelas quais as depoentes construíram suas trajetórias. Se o item 3.2 apresentou, panoramicamente, os locais de trabalho e o subitem 3.2.1, a forma como ocorreu o ingresso, o objetivo neste é identificar, nas narrativas, elementos que sustentem a proposição da escola destinada aos pobres, bem como o desempenho profissional das professoras negras. Distante de conceber maneiras “certas ou erradas” de dar aula, o propósito é apreender uma rotina

escolar, provavelmente diferenciada em relação ao público para o qual era destinada. Em outras palavras, se há uma escola para pobres, tanto a estrutura escolar quanto o ensino e a didática devem conformar esta dimensão.

Esta consideração respalda-se em DALLABRIDA (2001). No seu importante trabalho *A fabricação escolar das Elites*, recomenda, dentre outras, a necessidade de estudar-se “modos de educação escolar” em detrimento da “referência abstrata à escolarização” por terem, aqueles, uma variação histórica de “gênero, classe social, etnia, religião”. Da mesma forma, observa o autor que as “práticas escolares” contribuem para exclusão de “grupos sociais significativos”, em função de estarem à margem do “padrão normalizador vigente”. Embora a pesquisa do autor recaia sobre o nível secundário de escolarização catarinense, suas constatações contribuem significativamente para elaboração da análise dos dados. Primeiramente, por identificar na igreja católica um forte dispositivo de distribuição desigual da cultura na “sociedade catarinense”. Depois, por indicar as “práticas escolares de corte disciplinar e elitista” como estruturadas “no início do período republicano e consolidadas na era Vargas”, culminando, assim, em uma educação elitista também.

(...) os saberes escolares (...) eram recortados e organizados para as elites e partes das classes médias (...) tratava-se de conhecimentos disciplinares sofisticados, que habilitavam (...) e conferiam distinção social e cultural (...) formação multilíngüe, (...) conhecimentos básicos de geografia, história, matemática e ciências naturais, (...) exercícios saudáveis de ginástica (...) música clássica européia. O viés curricular eurocêntrico, com toque germânico e católico, definitivamente não era endereçado às classes populares urbanas e nem ao campesinato, mas aos filhos das classes abastadas catarinenses e brasileiras que desejavam imitar os modelos estéticos do hegemônico e imperialista Velho Mundo. (DALLABRIDA, 2001, 131)

Enquanto elitista e sob a intensa influência da igreja católica, a educação catarinense não assumiria a todos os segmentos sociais. Na manutenção/preservação das elites, de um lado e dos “demais” de outro, no âmbito educacional, a igreja católica, em consonância com os interesses do Estado, auxiliou na construção de uma outra escola, ainda que a uniformidade do ensino fizesse parte do “discurso pedagogizante”, em nível nacional. Neste sentido, para o autor, “as instituições eclesiais atuaram por meio da interdição aos pobres da educação refinada e distintiva (...) reservando-lhes saberes e práticas rudimentares que reforçam o seu “habitus” de classe”.

Sobre o cotidiano da sala de aula e a estrutura física da escola, o depoimento de Osvaldina traz informações importantes:

A escola isolada? Qual? A de Canasvieiras? Era um casarão bem velho, bem pobre assim. O material, os móveis eram assim bem pobres, bem antigos. (...) esse casarão, um casarão antigo. Atrás do casarão tinha uma chácara bem grande com bastante fruta e tinha pouco espaço assim no pátio pras crianças brincarem assim. Eu acho que até esse, essa casa que tinha essa escola (...) deveria ser uma casa de famílias que moravam, não sei se improvisaram de repente né. Porque assim quando no sítio quando tem política (...) por qualquer coisa, qualquer residência é uma escola né. Mas assim, muita falta de conforto né. Não tinha assim uma torneira com água especial pras crianças. O lugar que as crianças usavam pras necessidades era uma patente de madeira. Só uma sala de aula muito pobre. É. Tudo numa sala só. Juntaram tudo numa sala só. Mas a escola mais longe, mais pobre, mais isolada era a minha, onde eu trabalhava.(...) Eu saía todos os dias de casa, sete, sete e dez. Eu chegava na escola era dez pras oito. Era bem distante de onde morava, caminhando. (...) às vezes (...) eu passava em casa de alguns alunos, daí eles já vinham comigo né. Na última casa que eu morei os três filhos foram meus alunos. Daí antes de eu sair de lá, aí foi, o menino era o mais moço, que foi meu aluno e as meninas já eram umas mocinhas também. Eles desciam todo dia comigo, porque eu morava, vamos dizer, eu morava aqui, a gente tinha que andar, vamos dizer, que fosse até lá nos Unidos [da Coloninha – escola de samba] pra chegar na escola. Daí assim, daí a aula lá era de primeira a quarta série e a gente tinha a maioria dos alunos era primeira série. Dois, três na segunda. Um, dois na terceira e uma aluna da quarta série. Como a terceira e a quarta série eram menos crianças, aí eu, geralmente passava as atividades dos mais adiantados no quadro. Fazia um risquinho assim, um traço no quadro: _ Olha! Isso aqui é da terceira e isso aqui é da quarta. E para a primeira e a segunda eu fazia no papel, no caderno para elas copiarem, como a primeira série era mais crianças. A primeira, a gente ia e fazia, passava no caderno, tinha as crianças que ainda não sabiam ler né. A primeira aí eu me dedicava mais porque era um número maior de crianças, mas era um trabalho. Sacrifício. Quando a gente via, já tinha dado meio dia. Mas assim, era muito difícil. Faltava giz, faltavam coisas e a gente também não tinha condições de comprar na época. Canasvieiras? Ah, rural mesmo. (...) Você tinha, vamos dizer, tinhas tantos alunos, ali você tinha que dar 1ª, 2ª, 3ª e 4ª série. Eu tinha só uma aluna na quarta série. Ah, na escola isolada, no fim, eu acho que tinha uns 18, 19 alunos, mais ou menos. (...) Mas geralmente era assim: o maior número de alunos era da primeira. Na segunda a gente tinha 3, 4, da terceira 1, 2, e quarta então tinha essa menina. (...) É, e também eles repetiam muito né. (...) Era muito difícil trabalhar em escola isolada né. Não, eu não sei [o nome das demais escolas isoladas] porque elas não ficavam muito perto da escola que eu dava aula né. Mas, eu também não sei o nome de nenhuma delas.(...) eu sei que nas escolas, uma tinha a dona Donga, a dona Ondina, a dona, chamavam de Luca, mas era Maria o nome dela. O nome das outras eu nem lembro. (...) nós tínhamos a inspetora que ia de mês em mês. Tinha. Lembro da Nair Azerbeck, parece. Ruim. É. Rigorossíssima. Deus o livre se ela chegasse e não tivesse tudo limpinho. E ali a gente é que tinha que fazer tudo. Ah era a que limpava, era a que arrumava. (...) Comecei a fazer festinhas, sete de setembro, outras festinhas assim do dia da independência, essas coisas assim, dia do descobrimento do Brasil. A gente sempre fazia festinha. E eu levava primos pra tocar tambor. É pra tocar né. Ah, foi numa época, foi sete de setembro, né. Foi aí que eu consegui reunir as escolas (...) e aí eu levei meus primos pra lá e arrumei tambores e daí (...) emprestado que eles arrumaram, os meninos né. Aí, mas a gente pediu, a gente não pagou nada. E daí, mas aí os pais não participavam. A gente

participava com os alunos e professores. E a reunião era sempre feita na minha escola porque a minha escola era uma escola grande né, era bem antiga, era um casarão antigo, era um casarão antigo assim de morada né que aí fizeram antes de eu ir pra lá. Aí era uma sala enorme. Daí eu reuni, no final, eu reuni as cinco escolas, nós fazíamos passeata, nós convidamos o doutor Bulcão Vianna que na época ele foi, ele era prefeito, parece. (...) Aí ele dizia assim: _mas, quem é esta professora? A professora era eu (risos) E a verdade é tanta que depois que eu estava lá, fazia as festinhas nas datas alusivas e eu sempre o convidava. Daí eu cativei a amizade de todo mundo e fiquei. Dei aula lá 10 anos e 7 meses. Aí saí de lá, mas com muita pena. (...) Escola reunida? Na Marcele Soares? Não, já tudo, tinha, era reunida né. Cada um tinha sua turma, tinha o pátio, as crianças formavam, a gente fazia hasteamento à bandeira. Nessa época, engraçado né, a gente batia o sinal. As crianças obedeciam né. Todos formados, todos uniformizados, quem não tinha uniforme depois era chamado a atenção. A gente mandava tomar distância, marcar passo, entravam marchando. Tanto lá no Tereza Marcele Soares e no Edith a gente continuou a mesma coisa (...) a Marcele Soares era assim: tinha dois períodos e em cada período tinha um número de professores. Aí depois surgiu o grupo Edith Gama Ramos em Capoeiras. E no Edith a gente continuou a mesma coisa (...) nós tínhamos o hino do grupo né. O hino do grupo eu não sei todo, mas que a gente cantava todos os dias [cantado]: Aqui é o templo do alfabeto/de letrinhas luzentes como o sol/ é o lar que abriga nosso afeto/ nosso canto de ensino maternal/ ao carinho da mestra querida (...) Me esqueci agora (risos) Ah, eu é que puxava né. E a hora que a gente escutava assim um zum zum zum qualquer, a gente parava de escrever, virava de frente, só ficava observando com a cara meio feia que já não era muito bonita né e a gente já conseguia disciplina. (...) Trabalhei ali no Edith Gama Ramos 20, 22 anos parece (...) porque me aposentei eu já trabalhava 30 anos e sete meses (...) Colégio de primeira categoria porque tinha direção, tinha tudo assim diferente de uma escola isolada. Edith Gama Ramos tinha sopa, tinha merenda muito gostosa. Aí a gente ia também com as crianças em fila. Era muito bacana, muito organizado. No Edith Gama Ramos quando o servente não ia, nós limpávamos a sala de aula, nós varriamos, nós colocávamos um paninho na porta que naquele tempo não tinha o que colocar na porta, a gente levava de casa né. Aí era muito interessante porque quando chegava início de ano né, aí a diretora vinha com as relações das professoras, quem ia pegar a turma, a primeira, a segunda, a terceira né. Aí já tinha assim, era de praxe assim: fulana (...) da primeira já continuava (...) com os alunos da segunda, com os alunos da primeira. A da terceira com os da segunda. Então a gente ficava bastante tempo com a mesma turma (...) mas as crianças quando eles chamavam: fulano, cicrano e beltrano, a professora de vocês vai ser a dona Osvaldina. Aí tinha três, quatro que era um Deus nos acuda do choro (risos). A dona Osvaldina era uma professora ruim (risos). E é tão engraçado que hoje a gente encontra os alunos da gente, a gente fica tão feliz né. Eu tive alunos assim que quando iniciavam as aulas, precisava a mãe levar todo dia, uma semana, ou duas semanas pra eles se acostumarem comigo. E eu tive alunos que eram agarrados demais comigo. Eu tive um aluno que a mãe se separou do pai e ele ficou muito carente. A mãe também dava aula ali. E ele foi ser meu aluno. O nome dele era, chamei, chamava Helinho, que era o nome do pai, Hélio. Ele era muito carente, ele era muito apegado a mim. Depois da mãe era eu, então eu dava muito carinho pra ele. Já vê só como é que é as coisas. Já tem crianças que tinha, achava que a gente era rigorosa demais e tinha medo né. Mas é a maneira de você ser porque naquela época a gente bastava olhar meio assim atravessado, a criança já entendia né. E eu nunca assim, eu tinha muito amor. Pra mim as crianças eram meus segundos filhos.

(...) tem uma coisa que me marcou num aluno que hoje é primeiro tenente da polícia. Ele era muito levado. Quando ele via que a sala estava limpinha, com pano na porta (...) ele entrava. Eu digo: _Vamos limpar os pés. Ele entrava direto. Aí eu ficava observando. Na hora do recreio eu dizia: _Valmir, por que? _Ai dona Osvaldina, eu não vi. _Então você vai ficar de castigo, comer o lanche na sala e vai limpar ali onde você sujou. E ele não achava ruim né. Naquela época era assim. E eu trabalhei muitos anos, poucos anos com a primeira série no Edith. Trabalhei muitos anos com a segunda série. E, pouco também com a terceira. Com quarta eu nunca trabalhei. (...) Naquela época a gente começava pelas vogais né. Depois a sílaba, depois a palavra pra depois a frase né. Só que hoje é tudo bem diferente né (risos) Mas eu tinha fama de ser uma professora rigorosa. Não que eu batesse em aluno nem nada, mas eu acho que o essencial do professor é a disciplina. Então, pra isso, só que as crianças de antigamente eram umas crianças mais educadas né, obedeciam, não tinha televisão, essas coisas assim. (Osvaldina)

A narrativa de Osvaldina sobre a escola isolada João Alves de Brito, da rua velha de Canasvieiras, remete a um espaço corroído. Esta imagem se reflete no casarão velho e pobre, com móveis desgastados, falta de giz, não dispondo esta escola periférica em relação à Capital, de uma estrutura condizente. A educação dos “demais”, sem a importância concreta para os governantes, consistia em um casarão alugado para cumprimento da expansão do ensino em todas as regiões do Estado. O conceito de escola isolada, para Osvaldina, é vinculado à distância física. A consolidar o distanciamento entre a determinação legal e sua efetivação está o ingresso profissional nos anos cinquenta, e a Reforma Orestes Guimarães. Esta, ocorrida em 1911, preconizava a mudança dos estabelecimentos de ensino para grupo escolar e, neste sentido, entre a Reforma e o início da docência da depoente passaram-se praticamente quatro décadas sem que aquela região fosse atingida pela letra da lei.

Sua rememoração sobre o trajeto entre a moradia e a escola isolada reafirma a dificuldade caracterizada na distância e no esforço físico para o cumprimento do horário. Além disso, percorrer este trajeto implicava também em passar na casa “de alguns alunos” para seguirem juntos até o destino. Neste ato, a professora primária converte-se em um braço do Estado no controle dos “demais”, quanto à frequência na escola. A distribuição de alunos(as) de forma decrescente em relação ao avanço na seriação indica elevado índice da taxa de exclusão dos estudantes que, segundo Osvaldina, estavam, em ampla maioria, na primeira série, diminuindo à medida que ascendiam à série posterior, em virtude de repetirem muito.

Quanto à prática na sala de aula, a distribuição dos alunos por série conduzia os trabalhos. A depoente esclarece que os conteúdos para as terceira e quarta séries eram passados no quadro, dividido em duas partes. Já, para as primeira e segunda

séries, as atividades eram feitas no caderno por haver “crianças que ainda não sabiam ler”. As dificuldades na prática docente da escola isolada não estavam apenas na distância e na socialização de diferentes saberes para distintas séries, em uma mesma sala. Encontravam-se também na administração da escola sob o rigor da normatização, levado a cabo pelos(as) inspetores(as) estaduais.

A escola isolada, enquanto estabelecimento de ensino destinado aos pobres, unificava quatro séries em uma mesma sala e centralizava as atividades pertinentes ao seu funcionamento na professora regionalista. De acordo com Osvaldina, a inspeção, de “mês a mês”, impingia a ela atribuições não estabelecidas no currículo do curso Normal Regional. Se, era ela que limpava e arrumava a escola, as funções de zeladora e organizadora, não contempladas na formação, também faziam parte de suas atividades profissionais. Quanto à articulação na comunidade, no subitem 2.4.1 (Memórias da escola primária – festas escolares) foram feitas algumas considerações que merecem aqui a retomada. Naquela etapa da análise, foi afirmado que a participação destacada de Osvaldina, nos eventos cívicos e nas aulas de canto, influenciou positivamente sua trajetória discente e seu desempenho profissional. Em relação a este último, a organização/realização das “festinhas” traduziu-se em um mecanismo aglutinador e instrumento de aceitação. Em outros termos, as festas escolares, legitimadas para o despertar do sentimento nacionalista, foram re-significadas por Osvaldina que, através das mesmas, também se aproximou das demais professoras da comunidade, articulando reuniões para realizá-las.

Como instrumento de aceitação, reunir, organizar e realizar festas escolares confere, em certa medida, relevância para a depoente na comunidade, mediada pelo movimento que incidia sobre os(as) alunos(as) e se refletia nas famílias. Neste sentido, este movimento reveste-se de importância por traduzir-se em estratégia de aceitação de Osvaldina pelo outro, ou seja, pelas professoras de outras escolas, pelos (as) estudantes das mesmas, pelas famílias, pela comunidade enfim.

Se no período discente destacar-se nas festas escolares pode ter-se convertido em minimizador de diferenças frente a estudantes do grupo étnico não-negro, na fase docente a re-significação destas atendia, de um lado, à determinação curricular e, de outro, configurava estratégia de aceitação junto à comunidade. Quanto aos recursos, se a estratégia foi elaborada com base na vivência discente e no atendimento à determinação legal, teve acrescentados outros elementos dos quais dispunha a professora negra, reforçando a idéia de re-significação das festas escolares.

Assim, Osvaldina recorre ao âmbito familiar, portanto privado, na figura dos “primos” para concretizar o propósito no espaço público. Vale ressaltar que a menção feita à “passeata” refere-se ao desfile estudantil, não tendo esta expressão o significado de protesto. Na escola reunida Tereza Marcele Soares, em Capoeiras, bairro do Continente, a rememoração de Osvaldina sobre o cotidiano coincide com as considerações de FIORI (1991), quando afirma estruturar-se com um professor por série. A depoente também indica a existência do pátio, dando-lhe importância por ser o espaço no qual as “crianças formavam”.

A narrativa faculta a interpretação do regime militarizado, por assim dizer, na medida em que a disciplinarização iniciava no pátio com o “bater do sinal”, seguido da formação das crianças, hasteamento à bandeira, “tomar distância, marcar passo”, para entrarem “marchando”, na sala de aula. Esta atividade, presumivelmente diária, contribuía no controle dos “demais”, incidindo sobre os seus comportamentos, na medida em que “as crianças obedeciam”. Osvaldina também se manteve sob o signo do “destaque” nesta escola, se entendida a expressão “a gente” por “ela mesma” ser quem batia o sinal e hasteava a bandeira. O “trabalho de memória”, enquanto passível de armadilhas, não permitiu nesta etapa da rememoração, apreender as práticas da professora dentro da sala de aula. Contudo, é possível inferir que se agora havia um professor por série, provavelmente o equacionamento do fazer docente não implicava mais na divisão do quadro paralelamente ao trabalho com os cadernos, em função da quantidade de alunos, como ocorria na escola isolada.

O grupo escolar Edith Gama Ramos, onde a depoente encerrou sua carreira como normalista, também localizado em Capoeiras, era para Osvaldina uma escola de “primeira categoria” por ter direção, merenda, ser “muito organizado”, com “tudo diferente de uma escola isolada”. Cabe ressaltar que na escola isolada, a depoente rememorou ter de “fazer tudo”, implicando em administrar a escola desde o cumprimento de preceitos burocráticos até a organização e limpeza da sala de aula, como requisito para manutenção do emprego, em função das inspeções mensais. Entretanto, o grupo escolar de “primeira categoria”, seriado, com divisão do trabalho e suporte administrativo de direção, também requeria ocasionalmente “quando o servente não ia”, o desempenho daquela função específica, com o adendo de ser colocado “paninho na porta”, levado “de casa”. O significado que Osvaldina atribui ao grupo de “primeira categoria” dista, então, do contido no Relatório⁹² do interventor Nereu

⁹² Citado no Capítulo 1 – item 1.2 – Contextualizando a educação escolar em Santa Catarina.

Ramos, de 1940, uma vez que a categorização dos grupos escolares, de acordo com aquele documento, relacionava-se à quantidade de classes e, neste sentido, estabelecimentos de primeira categoria teriam de 19 a 25 destas.

A visão de si no desempenho profissional se estabelece, na narrativa, a partir do destaque construído desde a trajetória discente, reafirmando a idéia da relevância na participação em festas escolares e nas aulas de canto como propulsores de aceitação pelo outro. Também no grupo escolar, Osvaldina tem sua imagem ressaltada por “puxar” hinos. Quanto à prática na sala de aula, a alfabetização dos(as) estudantes dava-se, segundo a depoente, primeiramente privilegiando as vogais, depois as sílabas, posteriormente as palavras e, por fim, as frases. Há, por assim dizer, um espelhamento nas professoras das quais foi aluna, na medida em que “consegua disciplina” junto aos(as) alunos(as), nos mesmos moldes pelos quais suas professoras atingiam o referido fim. Ao descrever a praxe da diretora em manter os alunos(as) durante a formação primária com as mesmas professoras, Osvaldina reafirma a concepção do espelhamento. O “Deus nos acuda do choro” de alunos(as) por ser “a dona Osvaldina (...) uma professora ruim” faculta o entendimento da reprodução do rigor com o qual as professoras de Osvaldina mantinham a ordem e o controle na sala de aula. Contudo, o cotidiano da sala de aula revela aspectos contraditórios em relação a determinadas concepções. A mesma professora “ruim”, que provocava “choro”, observando “com a cara meio feia que já não era muito bonita”, que fazia a “mãe levar todo dia, uma semana ou duas pra eles se acostumarem” era a mesma que “dava muito carinho” e que “tinha muito amor”.

Maria Eulália, a seguir, relata sua prática docente:

Só tinha eu, tanto na escola isolada como na reunida. Na escola Laércio também era só eu. (...) Assim que eu vim lecionar no Laércio trabalhei sozinha (...) quando eu cheguei no Laércio, uma diretora que por sinal eu gosto muito dela (...) eu lembro que eu queria uma primeira série. Eu queria lecionar na primeira série (...) entrou eu e a irmã dela, mas a irmã dela não era muito de alfabetizar não. Queria na quarta série (...) e ela [diretora] me deu a quarta série. Depois, trabalhei mais de um ano com ela. Aí tinha parece que uma doze professoras. Aí ela me escolheu pra (...) ser auxiliar dela. Nem a irmã ela escolheu. (...) Depois eu vim pra São José (...) Fui a primeira professora a trabalhar no primeiro colégio particular de São José, lá no morro do Bonfim. Eu alfabetizava. Eles vieram me buscar. (...) A lecionar no colégio particular foi só eu. (...) Então a diretora Geresa Bianchini precisou e eu fui designada porque eu era do Estado. No Pagaré que era uma escolinha isolada (...) Depois vim pra São José. No coleginho [particular] não tinha. Ah, na minha sala tinha a Rosângela, muito bonitinha a Rosângela. Foi diretora numa escola básica de Coqueiros. Só. Depois, ali no Laércio (...) foi um grupo que era cheio. Na minha sala não tinha. Tinha

assim espalhado assim. Em cada sala tinha um, mas na minha não. Porque no começo, aqui em Campinas né, foi o pessoal que vieram de fora, então não tinha quase negro. Tinha era de origem italiana e alemã porque eles é que formaram mais aqui. Os Vieira e os alemães (Maria Eulália)

As rememorações de Maria Eulália sobre o cotidiano escolar e as práticas em sala de aula incidiram sobre a composição étnica nas escolas. Assim como em sua trajetória discente, na profissão de professora também se manteve a pouca representatividade negra, tanto em relação aos pares de trabalho, quanto no conjunto de estudantes das escolas pelas quais passou. A narrativa permite a interpretação do mérito como agente de aceitação pelo outro, em dois momentos. O primeiro, no grupo escolar Laércio Caldeira de Andrada, no qual a diretora a escolheu “para ser auxiliar dela. Nem a irmã ela escolheu”, no entanto, teve primeiramente, que trabalhar com a “quarta série”. E, o segundo, no colégio particular Francisco Tolentino, quando seu trabalho na alfabetização ocorreu porque “a diretora Gerusa Bianchini precisou”, sendo ela, então, “designada” pelo Estado.

Em outras palavras, o relato de Maria Eulália sobre sua atuação profissional, ao focar a etnia, faculta o entendimento da sua competência respaldada no mérito, como minimizador da diferença entre seu grupo étnico de pertença e o majoritário, na composição do corpo social das escolas. A pouca representatividade negra nos estabelecimentos parece ter-se modificado em relação ao grupo escolar Laércio Caldeira de Andrada, embora não houvesse alunos(as) negros(as) em sua sala de aula. O relato, neste sentido, permite refletir sobre o aumento de sujeitos negros no corpo discente da escola em tela se configurar em relação aos estabelecimentos anteriores, nos quais não havia praticamente, representação alguma. Por outro lado, se esta ampliação quantitativa se deu, é possível inferir que o controle estabeleceu-se pela distribuição/divisão dos(as) estudantes negros(as), de modo a não transparecer esta realidade, uma vez que “tinha assim espalhado (...) em cada sala tinha um”.

Valdeonira, abaixo, narra como era a prática na sala de aula:

Era tudo junto [de 1ª a 4ª] (...) Uma sala de aula com várias turmas. Aí na escola isolada era assim oh: eu tinha que dar matemática, português, história, geografia, tudo né. Aí eu trabalhava com uma turma no quadro. Se eu desse matemática vamos dizer assim, hoje seria fração. Eu daria fração pra eles. A outra turma, se eu quisesse fazer português, eu faria. Senão, podia fazer também matemática. Se era a primeira série: vamos estudar numeração. Acho que tinha um quadro sim, mas eu trabalhava muito naquela época. Usava-se muito a lousa né. Eu trabalhava com o caderno deles. Eu tinha muita prática. Escrevia no caderno dos alunos, os alunos copiavam e ali eles respondiam. Eu fazia um tipo dum bilhetinho e eles copiavam do bilhetinho pro caderno. E assim eu ia. Tinha tarefa diária. No

diário tinha tarefa, eu marcava tudo que eu ia dar. Daí eu tinha o meu caderno de tarefa, porque daí eu tinha que fazer porque naquela época tinha muito inspetor na sala. Ah, sim. O inspetor ia lá pra ver se eu estava trabalhando direitinho. Inspetor Américo. Ele deixava cair a dentadura num saco e ele gostava muito de educar. Ele chegava na sala e perguntava pros alunos. De acordo com a programação e o contato com os alunos ele sabia o que a gente estava dando e tudo. Eu achava muito engraçado. Ele deixava a dentadura cair. Tinha a dona Jair Simão da Silva. Ela ia inspecionar assim né. Ela é que me ensinou a trabalhar com as crianças. (...) Ah eu organizava as festas cívicas e ali na organização quando eu trabalhei de 1ª a 4ª série eu ensinava muito canto, os hinos, eu cantava todos eles. E era assim muito bom, muito bom mesmo. A escola novinha pra mim. Acho que devo ter trabalhado lá uns dois anos. (...) Quando eu trabalhei de 5ª a 8ª eu cheguei a coordenar o centro cívico. E naquela época, pra coordenar o centro cívico tinha que ir informação pra Brasília pra saber direito se não tinha nada assim de contravenção, sabias? Tinha sim, no Lauro Muller. Deus o livre. Ali no Lauro Muller era assim: o professor reunia as crianças, os professores tudo na frente deles. E eles cantavam o hino [cantado hino do colégio Lauro Muller]. É muito lindo esse hino. Eu cantava muito com eles. Aí eram todos os hinos, o hino da independência, o hino do Brasil, o hino à bandeira, do soldado, meu Deus do céu. (...) Quando eu era do centro cívico eu era responsável por todas as festas cívicas. Então eu tinha que conversar com as professoras e pedir os números, anotar pra depois fazer a programação porque daí isso era comigo. Os números que as turmas iam apresentar entendesses? Um ia recitar, o outro ia fazer isso, o outro aquilo. Era um número assim. (...) Teve um ano, num aniversário do diretor né. E no aniversário dele era feita aquela festa. Eu me lembro que eu estava muito cansada assim. Se não me engano, dia 28 de abril era o aniversário dele. Daí elas [professoras] começaram: _olha fulano de tal – eu só escutando elas – olha, ninguém fez nada. Eu disse: _não precisa, deixa que eu faço. Vocês vão mandar os alunos escreverem sobre o diretor, se eles gostam, se eles não gostam, o que é que eles acham, o que é que eles acham do aniversário dele. Olha, foi a festa mais linda. Aí eles escreveram. Daí elas ficaram um pouco com medo do que os alunos iam escrever, mas não deu nada errado. Aí formava, tinha que cantar o hino da escola, rezava. Às vezes, ensaiava todos os hinos ali pra depois ir pra aula. E aí daquele que não se comportasse. Se não tivesse de uniforme, o diretor mandava pra casa. E eu era contra isso. Eu não achava direito mandar pra casa por causa do uniforme, mas ele mandava. Mandava bilhete pra casa na caderneta. Mas era tudo ensaiado, era a coisa mais linda Bethy. Era o hino da escola, era o hino do Estado. Todos os alunos sabiam aquilo na ponta da língua. (...) E tudo isso era estudado com afinco, com respeito. Ah aula de religiosidade. Eu também dava aula de religião, também fui catequista na escola. (...) Eu dava aula inclusive pra turma de recuperação com outra professora e foi uma turma que rolava muito pra cima e pra baixo. Aí depois entrou a lei 5692, que a lei não reprovava, a criança passou sem saber ler. Aí elas achavam que era por causa do aluno. Eu era favorável à lei. Eu disse: _ eu vou dar um jeito nessa turma. Peguei a turma pra trabalhar. Inicialmente eu trabalhava sozinha, depois eles viram que não dava e colocaram uma outra professora. Aí eu dava português, a outra dava matemática. Quando eu dava matemática, a outra dava português. E tinha que dar outras matérias é claro né. Era uma turma de recuperação, mas era o ano inteiro que a gente trabalhava com eles e tal. (...) No CEI Santa Terezinha assim numa turma tinha a professora da manhã e a professora da tarde. Numa reunião a diretora mandou a professora da manhã falar e eu ela não mandou. Aí eu peguei, pedi a palavra e eu disse que eu usava, dizia pra os meus aluninhos

“nai nai”. Disse que falei pra os pais deles não estranharem quando eles chegassem em casa com esta palavra porque eu dizia “nai nai”. Por que? Pra não dizer não o tempo todo pro aluno né. E daí, era uma palavra em alemão. E eu dizia porque eu aprendi isso com uma freguesa minha de estética. (...) a minha sobrinha ia na casa dela e mexia em tudo. Aí ela dizia com o dedinho assim[imitando gesto negativo com o dedo]: nai nai!. Aí a menina não mexia. Aí eu usei essa prática dentro do CEI porque eram poucas as crianças e eles iam entrar naquela fase que despertava curiosidade, eles queriam mexer em tudo né. (...) Daí eu falei né pra elas(...) e expliquei outras coisas né como a necessidade de ter paciência quando a criança não queria certas coisas, como que elas deveriam tratar, como não sei o quê. (...) A diretora se surpreendeu também. Achava que eu não tinha capacidade de fazer nenhuma, de dizer nada porque eu estava ali pouco tempo. Eu digo: _mas, eu sou professora, eu não virei professora agora, aqui dentro. Eu já sou professora há muito tempo. (...) Bem, os livros que eu usava eram os livros da escola né. E na maioria, vou te ser franca, eram os livros didáticos. Livros didáticos, livros de religião. Depois quando eu estava na faculdade é que fiz assinatura do jornal O Estado. Eu gosto, toda vida gostei de ler. Então eu lia os livros didáticos porque ali eu estava me educando porque se a gente não tem educação, a gente não vai conseguir ler outro romance e entender. Então pra mim foi muito válido a parte religiosa muito vasta também né.(...) eu tenho o meu método. O que eu usava assim pra alfabetizar e uso ainda, pra ler bem é o método BADACÁ. Mas eu uso tudo. Eu sou eclética. Eu uso todos os métodos: analítico, sintético, do som, desenho, das gravuras, uso tudo. (...) se na sala de aula o professor não usa as estratégias que ele poderia usar pra poder fortalecer, fazer com que essa criança fique na escola, a criança vai embora. (...) eu dava cursiva, letra maiúscula, tudo. (...) Também, mas assim mesmo já quase não tinha [caderno de caligrafia] porque a letra deles ficava boa. De tanto a gente trabalhar a letra já saía bonita né querida. Não tinha garrancho não. (...) Aí (...) eles trabalhavam bem e muito que era pra eles memorizarem (...) lá no Lúcia Mayvorne, por exemplo, quando eles olharam aquela técnica da colagem que te falei, nós fomos pra trás da sala e eles diziam: ai meu Deus, que lindo, que não sei o que. Querida, não demorou muito tempo, a maior parte deles estava lendo. Aí passamos pro livro juntos né. Aí eles tudo passaram a ir na biblioteca. Até biblioteca eles começaram a freqüentar na segunda série. A Uda ficou muito espantada. Eu disse: _tais vendo como eles sabem ler? A Uda assim: ah meu Deus, ué, ué, olha aí. Ô fulano, tais escrevendo? Ô beltrano, tais escrevendo também? (...) Aí ela disse que os professores tinham culpa. Eu disse: _ Não fui eu que fiz. Eles tinham embasamento da outra professora, coitadinha. Só que ela estava naquele marasmo, naquela sujeira, naqueles livros podres, ela não mostrou um fato novo pra eles e eu fiz. Que nem a gente faz na política: um fato novo pra aparecer o nome do partido. Eu fiz um fato novo pra que eles lessem. (risos) O professor Lucas foi meu diretor, ele era negro, mas professora negra? Eu não lembro. Quando eu estava com esta turma de recuperação depois quando me formei na faculdade aí eu recebi pra trabalhar como ACT. (...) Depois eu fiz outro concurso porque aí eu já tinha licenciatura curta né. Depois, quando eu fiz especialização, eu já tinha me aposentado. Fui burra. Eu entreguei o ouro pro bandido. Eu não ganho como com especialização em história, só como graduação em licenciatura curta. Ah, sim, ajudar a casa, eu e a minha irmã. Olha, nunca foi um bom salário, mas era uma coisa que rendia muito. Era diferente de hoje. Até parece que era melhor o salário do que hoje. A gente podia fazer empréstimo na Caixa Econômica, eu adquiria coisas. (...)Ah, lógico. Só que o meu marido nunca perguntou quanto é que eu ganho, até hoje. (Valdeonira)

Na escola isolada da Barra da Lagoa, a lembrança da rotina de Valdeonira em muito se aproxima da de Osvaldina, com séries em uma mesma sala, exercendo a profissão sob a alternância de uso dos recursos lousa e caderno dos(as) alunos(as). A narrativa desta depoente, no entanto, mantém a escola “dignificada” da trajetória discente, quando informa a construção de uma “novinha”, para ela.

Lecionar para várias turmas parecia uma tarefa fácil porque “tinha muita prática”, entretanto, o relato indica não ser bem assim, pois, “trabalhava muito naquela época”. Além de “administrar” disciplinas para alunos(as) das diversas séries em uma sala apenas, Valdeonira tinha “tarefa diária”, em cumprimento à determinação burocrática dos inspetores. Remonta-se a pedagogia do medo, construída pelos (as) professores(as) rigorosos(as) na formação discente, agora metamorfoseada pelo Estado, na medida em que a execução de atividades específicas visava conformidade com a normatização da inspetoria e, conseqüentemente, manutenção do emprego. Esta depoente também rememora as festas cívicas na escola⁹³ isolada, cuja prática disseminava a representação simbólica de nacionalidade. A figura do(a) inspetor (a) sintetiza algumas informações. Este profissional era quem, de certa forma, determinava a “tarefa diária” aos moldes burocráticos para além da alfabetização e era também, neste caso, quem “ensinou a trabalhar com as crianças”. Entretanto, considerando a moral, virtude e os bons hábitos como premissa educacional para formar o “novo homem”, quem determinava “tarefa diária” e “ensinou a trabalhar com as crianças”, não correspondia necessariamente ao modelo de conduta a ser seguido, quando “deixava a dentadura cair num saco”.

O confronto de apontamentos da professora com informações dos(as) alunos(as), quanto ao cumprimento daquele, aparenta centralizar a pedagogia do medo metamorfoseada na voz dos(as) alunos(as), o que não traduz a realidade. Esta interpretação permite apreender a escola, enquanto instituição não linear, repleta de movimentos descontínuos que se interpolam. A rememoração da prática no grupo escolar Lauro Muller, localizado no Centro de Florianópolis, destacou as festas escolares, a alfabetização e a religião como disciplina. Quanto a esta última, Valdeonira diz ter sido “catequista na escola”.

Em relação à alfabetização, suas lembranças focalizaram o trabalho com uma turma de recuperação. Ainda neste aspecto, Valdeonira relata sua forma de

⁹³ Valdeonira disse, em conversa, que também atuou em escola reunida, entretanto não recordava o nome, por ter trabalhado em vários estabelecimentos.

atualização pautada primeiramente no livro didático utilizado, por dedução, na sala de aula com os(as) alunos(as), e, depois reforçada pela assinatura do “jornal O Estado”, como fontes de formação continuada. O trabalho de alfabetização centralizava o método BADACÁ, no entanto, abria-se, segundo a narrativa, ao uso dos demais, comprovando o mérito pelo domínio daqueles saberes. Há, nesta comprovação, o juízo de valor comparativo ao tempo presente, no qual o “professor não usa as estratégias que ele poderia usar pra (...) fazer com que essa criança fique na escola”. Este juízo de valor que atribui relevância ao uso de estratégias, matizado na figura da “professora coitadinha” que deu “embasamento” para a alfabetização dos(as) alunos(as), reforça-se quando Valdeonira indica o “fato novo” como contributivo do processo de alfabetização.

A escola “dignificada”, na qual a depoente assume o mérito de ter apresentado o “fato novo” na alfabetização, mudando a realidade, pois, a partir de então, os(as) estudantes “até biblioteca eles começaram a freqüentar na segunda série”, é a mesma na qual a entrada no seu dia-a-dia revela a presença de “sujeira” e de “livros podres”. Valdeonira faz alusão ao caderno de caligrafia, informando ser pouco usado porque “de tanto a gente trabalhar a letra já saía bonita”. No que se refere às festas escolares, Valdeonira relata ter coordenado o “centro cívico”, organizando o aniversário do diretor, além de ensaiar o corpo discente para todos os eventos. O “trabalho de memória” em relação ao grupo escolar traz à tona o mérito da profissional tanto na responsabilidade por organizar “todas as festas cívicas”, quanto na capacidade de “dar um jeito” na turma de recuperação.

Retomando as considerações de MEKSENAS (2004), quando a rememoração permite a entrada no cotidiano escolar é possível identificar movimentos contraditoriamente imbricados a constituir a “escola viva”. Assim, a rememorada escola boa, que teve uma boa professora, emergiu no relato com os conflitos que a integram e, neste sentido, “coordenar o centro cívico” implicava em aprovação prévia pelo Governo Federal, pois, era ele a decidir “se não tinha nada assim de contravenção”.

Da mesma forma, a produção textual dos(as) alunos(as) sobre o diretor, na comemoração do seu aniversário, causava temor quanto ao “que os alunos iam escrever”. A escola boa era a mesma que “se não tivesse uniforme o diretor mandava o aluno pra casa” e, os estudos com “afinco” eram norteados pela pedagogia do medo porque “ai daquele que não se comportasse”. E a professora que contribuía com a

construção/reprodução da pedagogia do medo era a mesma que “não achava direito mandar pra casa por causa do uniforme”, era “favorável à lei” que “não reprovava” e era contra a centralização do problema da aprendizagem no aluno.

Valdeonira sintetiza de forma precisa, na sua narrativa, os movimentos descontínuos da escola e a influência dos mesmos nos sujeitos que interagem nesta instituição. Como particularidade nas rememorações da prática docente, Valdeonira refere-se à visibilidade negra no professorado e ao salário. Quanto a este último, embora considere que “nunca foi um bom salário”, ao compará-lo com o atual, a depoente aponta para a perda do valor de compra da moeda nacional. Já em relação àquela, as lembranças do grupo Escolar Lauro Muller sobre o corpo docente, indicando apenas o diretor negro, reafirma a parca incidência representativa de sujeitos negros, sob a profissão de professor e, ao mesmo tempo, bis a vivência na trajetória discente, na qual Antonieta de Barros, enquanto diretora, foi a referência docente negra. Este bisar vivenciado, muito provavelmente contribuiu para “naturalização” de uma realidade consubstanciada pela pouca representatividade negra, pelo próprio corpo docente como um todo, pelos(as) estudantes negros(as) e não-negros(as) e, também, pela depoente.

Esta professora aposentou-se e, depois, trabalhou no Centro de Educação Infantil (CEI)⁹⁴ Santa Terezinha, em Capoeiras. Na rememoração da prática no CEI, o “trabalho de memória” incide no mérito pela comprovação. Valdeonira lançou mão de um conhecimento externo a sua formação, fazendo uso dele, na sala de aula, para “não dizer não o tempo todo pro aluno”, informando os pais das crianças e a direção. Para esta última, a comunicação da natureza do recurso, aliada à “necessidade de ter paciência quando a criança não queria certas coisas”, dentre outras, ocorreu em reunião na qual ela não havia sido solicitada, tendo, então, pedido a palavra. A presença do mérito construído no processo de formação, evidencia-se na aprovação da diretora que “se surpreendeu”. Valdeonira não foi solicitada a comentar, entretanto a ação de pedir a palavra objetivava, ao que parece, comprovar que o “pouco tempo” de atuação no CEI e a idade avançada não comprometiam o desempenho das atividades, porque não foi naquele momento que se construía a professora, pois ela já era “professora há muito tempo”.

Maria de Lourdes, a seguir, relata sua prática em sala de aula:

⁹⁴ Valdeonira informou que o CEI Santa Terezinha fica próximo ao colégio estadual Aníbal Nunes Pires. Embora não fique explícito, é possível inferir que o estabelecimento seja de natureza privada por serem “poucas crianças”, segundo seu relato.

Eu não sei, não tinha prática nenhuma, mas acho que é um dom que a pessoa já tem. Tinha um quadro que tinha 3x2, desse tamanho. Aí eu disse: _vou dividir o quadro né. Aí era metade pra uma turma, metade pra outra turma né. Quando era história e geografia eu dava junto, o assunto era o mesmo né. Agora matemática, português, o esquema era aquele porque tinha que dar continuidade ao que eles aprenderam na segunda que era a terceira série e na quarta, o que eles aprenderam na terceira. Olha, hoje eu olho assim: Como era difícil! Mas só sei que dei conta né. E eram tudo rapazes e mocinhas e pessoas com quem eu brincava de esconder, no morro. Até inclusive quando eu entrei na sala eles diziam assim: o Uda, como é que nós vamos te chamar? É Uda ou dona Uda? Aí me toquei e disse: _ a, combinamos assim: fora daquele portão eu sou Uda e brincamos, continuamos a mesma coisa. Daquele portão pra dentro, dona Uda. Mas, eu acho que eu falei com tanta convicção que até hoje né. Mas eles brincavam já que eles me conheciam. Eu tinha acho que 20 anos, mais ou menos, quando comecei a dar aula né. Então eles sempre me respeitaram. Eram meus parentes, já eram homens feitos. De primeiro vir pra aula não era com 7 anos como vão hoje, com 6, com 5. Eles vinham ao primeiro ano com 10, com 13, 14 anos eles estavam na terceira série. É. As minhas primas com 15 anos né. Então não tive dificuldade em ensinar (...). Eu acho como estou dizendo pra ti Bethy que é um dom que a pessoa traz(...) Eu trabalhava, eu ia em busca. Não tinha nada, a escola era uma escola paupérrima né. As carteiras duplas, carteiras duplas. Sentavam meninos e meninas. Eu sempre procurei isso aí, meninos e meninas né. Eu me lembro tão bem. Quarta série ficava na mão direita, à esquerda ficava a terceira série. Então quando eu passava um exercício pra eles copiarem e resolverem, eu explicava história ou outra disciplina pra quarta série. Então quando já tinha acabado de explicar, tinha passado uma atividade, então eu passava a explicar para a outra turma né. A gente comentando assim parece difícil, mas não era não. Eles prestavam bastante atenção. Só duas salas. Aí funcionava da 8 as 11, das 11 as 2, das 2 as 5. Eu nunca vi tanta criança nós tivemos ali naquela escola. (...) Aí, no meu conceito assim, na minha imaginação: Não. Era professora novinha, ta chegando agora, primeira série. Não é? Vê que erro. É ao contrário né porque a professora com mais experiência é que tem de ir pra primeira série. Até hoje ela não esquece. Ela diz: _Ah, professora. 50 anos. Eu estava iniciando naquele ano. Eu disse: _ pois é, não adianta. A gente era novinha e tal né. Então: vamos botar ela pra primeira série. (Maria de Lourdes)

Maria de Lourdes traz uma novidade nas suas lembranças sobre a escola isolada do Morro da Caixa, localizada nas proximidades do Centro de Florianópolis, em relação às depoentes anteriores, além de ser normalista quando iniciou a atividade docente. Enquanto as escolas de Canasvieiras e da Barra da Lagoa aglomeravam as quatro séries primárias em uma única sala, com apenas um período de funcionamento, esta escola do Morro, “paupérrima” que “não tinha nada”, era composta por duas salas. Em uma, juntavam-se a primeira e a segunda séries, e na outra sala a depoente trabalhava com terceira e quarta séries, juntas.

E, ao contrário das escolas isoladas do interior da Ilha, que funcionavam em um período, as aulas no Morro eram oferecidas em turnos de três horas, distribuídos das

oito da manhã até às cinco da tarde. A rememoração da prática incide sobre o uso do quadro, enquanto recurso, dividido para cada turma, quando o assunto era Português e Matemática. Entretanto, quando tratava-se de Geografia e História, as duas turmas (terceira e quarta séries) estudavam o mesmo conteúdo.

Ao afirmar que “ia em busca”, Maria de Lourdes refere-se aos modos de atualização profissional, informando também que não havia livro didático na escola “paupérrima”. O “dom que a pessoa traz”, como forma de explicar a prática na sala de aula, conforma o mérito da professora que reconhecia ser “difícil”, trabalhar naquele sistema, mas ainda assim, havia conseguido dar “conta”. Para matizar a “dificuldade em ensinar”, os(as) estudantes conhecidos(as) da escola isolada, situada no ambiente de moradia da entrevistada, também contribuiu.

Passado o primeiro mês de seu ingresso na escola, Maria de Lourdes assumiu o cargo de direção da, então, escola reunida do Morro da Caixa, por ter, segundo seu relato, o curso Normal em detrimento das demais professoras regionalistas. A mudança de função implicou em outras atribuições e, neste sentido, a professora que estava dentro da sala de aula, agora diretora, determinava quem iria para qual turma, com a ressalva de que a escola reunida não comportava mais de uma série por sala. Provavelmente, na intenção de oportunizar uma prática distinta da sua, Maria de Lourdes encaminhou uma “professora novinha” para a primeira série, reconhecendo, hoje, o equívoco porque “a professora com mais experiência é que tem de ir pra primeira série”.

Maria de Lourdes acompanhou a ampliação da escola reunida como diretora. Alugou casas e salas para atendimento da população estudantil e, a certa altura do seu relato, é possível identificar que a escola reunida ocupava do início ao fim do Morro e funcionava nos três períodos, para atendimento ao crescente “número de alunos”. A escola reunida concentrou-se na parte superior do Morro somente, a partir de 1978, quando se converteu em grupo escolar do Morro da Caixa. Nesta ocasião, a depoente já não era mais diretora e havia se afastado da docência, em virtude da viuvez. Retornando como alfabetizadora, Maria de Lourdes trabalhou novamente com a quarta série, em uma escola cuja estrutura estava “totalmente diferente daquela” que havia deixado.

Embora Valdeonira faça elogio ao primeiro estabelecimento de ensino no qual trabalhou, a escola para pobres dos anos cinquenta e sessenta, período de inserção profissional das depoentes, caracterizava-se não apenas pela formação deficitária

dos(as) professores(as), que conforme AURAS (2002), dentre outras coisas, não foram contemplados(as), no currículo, por conteúdos que os(as) habilitassem a trabalhar com a “nova clientela”. A escola para pobres também tinha uma representação concreta, descrita segundo as narrativas, pelas condições físicas. A rotina escolar com as séries em uma mesma sala, além de impor às professoras, de um modo geral, um trabalho substancialmente diferente, ao mesmo tempo, conformou o estabelecimento do “rigor” como mecanismo de disciplinarização, aos moldes dos grupos escolares nos quais as depoentes estudaram.

3.3 – Memória docente – construindo o ser professora antigamente

Este item contempla as considerações das professoras sobre suas construções profissionais, através do olhar presente que conforma críticas à educação pública, na atualidade. Preliminarmente, as narrativas, enquanto oriundas de vivências sob o determinismo da disciplinarização e da meritocracia, centralizam o conhecimento no(a) professor(a) e imputam a ele(a) a responsabilidade tanto pela transmissão de saberes quanto pela manutenção da ordem.

Osvaldina tece suas considerações sobre o ser na profissão:

Pois aí é que eu não me lembro (risos) O estudo eu acho que já foi com a intenção de querer ser professora. De certo, eu já queria ser ou eu já tinha, como é que se diz? Dom. Eu não lembro. Depois de trabalhar tanto tempo no crivo. Eu trabalhei na casa Porto muito tempo, a gente se vestia, a gente tinha que ajudar a casa né. (...)Eu tenho muita pena hoje de dizer assim, ah porque tem greve. Não. Isso aí na nossa época era palavrão, não existia né. Não se comunicava um negócio desses. Antigamente não se falava em greve. Agora, hoje, tem criança que tem dificuldade e a pior coisa é a greve né. A não, eu acho tudo muito diferente. É a educação da criança, é o professor não manter hoje a disciplina na sala de aula porque eu acho que o ponto “x” do professor quer seja no primário ou não é a disciplina. Porque se o professor não conseguir a disciplina então ele está lá no quadro escrevendo de costas viradas então o aluno tem que estar prestando a atenção pra ele aprender, do contrário não adianta. E isso aí depende da disciplina porque no nosso tempo era assim. E a hora que a gente escutava assim um zum zum zum qualquer, a gente parava de escrever, virava de frente, só ficava observando com a cara meio feia que já não era muito bonita né e a gente já conseguia disciplina. Só que hoje não acontece. O professor, o aluno está fazendo barulho, o professor olha, ele ainda ri da cara do professor. Eu acho um absurdo né. E com isso, mas o professor também não está muito

preocupado. Aprendeu, aprendeu. Não são todos, mas tem professor que não se preocupa se o aluno vai aprender ou deixar de aprender. Até tem uma coisa que eu estranho também. É só na base do trabalho que é essa coisa. Às vezes, tem professor que explica, o bom professor, mas às vezes, também tem aluno que não entende. Às vezes, não entende porque não presta atenção na explicação. Mas é tudo muito diferente né. Eu acho. Eu acho que deveria ter prova. Porque aí o aluno junta assim uma equipe de três, quatro, cinco a fazer pesquisa. Vão na casa do colega, mas às vezes, até sempre nessa equipe tem um aluno mais inteligente, que entende, não sei. Eu acho porque na época da gente era na base da prova né. Tem que saber. Sabe, sabe, não sabe, não sabe. Mas eu acho que a base deveria ser a prova. O aluno tem que estudar e ter prova, mas como mudou tudo, é diferente, fazer o que? Não pode fazer nada (risos) Só que tem um porém: tem alunos hoje no ginásio que não sabem dividir por um número dentro da chave. Eu tenho experiência disso porque eu dei aula particular pra um aluno e ele não sabia como dividir com um número dentro da chave, quanto mais. É, é assim. Tem criança que vai porque tem hoje aquela história de não rodar né. Às vezes, (...) porque eu acho que a base da criança é a primeira série né. Se a criança não foi bem desenvolvida na primeira série do primário e ela passou sem capacidade, ela vai terminar a quarta série sempre com dificuldade. (Osvaldina)

Osvaldina refere-se à greve, lamentando sua ocorrência porque na “época era palavrão”. Identifica, em consequência, o prejuízo do(a) estudante. Quanto ao(a) professor(a), suas considerações resgatam a pedagogia do medo, aos moldes de sua fase discente, parâmetro para sua atuação docente. Ao afirmar que “o ponto x do professor quer seja no primário ou não é a disciplina”, a depoente já não alude ao espelhamento, mas a si própria, uma vez que no seu “tempo era assim” pois, ao menor sinal de “zum zum zum”, ela com a assumida postura do rigor, da pedagogia do medo, conseguia “a disciplina”. Questionando o método de avaliação no presente, Osvaldina retoma sua trajetória discente e o consequente mérito de ter passado pela “prova” em detrimento do trabalho de equipe que, segundo ela, absolutiza a aferição do conhecimento, porque se “sabe, sabe” e se “não sabe, não sabe”. Ao reconstruir o ser na profissão, esta depoente se reconstrói nas trajetórias discente e docente. Por estar sob o estatuto do mérito e da disciplinarização, ela se responsabilizou pela educação dos seus(suas) alunos(as), logo, o(a) professor(a), na atualidade, também é o centro da educação dos(as) seus(suas) e, portanto, deverá manter a disciplina, dominar conhecimentos e aplicar provas para “desenvolver a capacidade” dos(as) estudantes.

Maria Eulália narra sua concepção do ser na profissão:

Assim na minha época era tudo muito diferente de hoje né. Eu gostava assim de ser professora porque eu quando brincava já tinha assim na cabeça, tudo que eu fazia de brincadeira assim, eu queria era ser a professora. Até brincava sempre de escolinha e com aquelas folhas de fortuna e eu era a professora (...) Os professores agora fazem greve e não, acho que não

gostam assim, não vieram com a vocação de ser professor. (...) Hoje as meninas com 12 anos vê se vão vender, fazer alguma coisa pra ajudar em casa? Hoje já estão ganhando neném com 12 anos. (...) Ah, as escolas também muito diferentes da época da gente né. Não pode mais, não tem castigo, tem o estatuto do menor, Deus o livre (risos) Os professores não têm mais autoridade que nem antigamente. (...) os alunos são mais folgados hoje. Na época da gente era tudo obediente porque tinha o livro negro, tinha castigo, agora não tem mais isso né (...) É tudo muito diferente, as crianças eram assim mais educadas, mais calminhas. Hoje são tudo mais e se não, se quiser a disciplina são capaz de denunciar o professor e ainda responde processo (risos) (...) As provas que a gente tinha que saber tudo na ponta da língua hoje não é mais assim, vão passando sem saber. (...) Tudo tá mudado né, claro, mas assim na escola, se não tem disciplina, por isso que as crianças são mais rebeldes, não tem mais nem saudação à bandeira, festas escolares, acho que só ficou mesmo o sete de setembro. (...) A escola não é mais como antigamente que a gente se envolvia o tempo todo, era com o drama, iam as famílias. (...) Quando eu dei, dava aula nas escolas os aluninhos obedeciam, eu nunca bati, mas eles eram bem queridos, davam presente, não tinha muita algazarra. Porque era só olhar eles já entendiam. Agora se olha eles nem ligam (risos) Iam pra escola com, como é que se diz assim? Não faziam bagunça na escola, eram mais tranqüilos. (Maria Eulália)

As considerações de Maria Eulália sobre o ser na profissão, semelhante à Osvaldina, perpassam a disciplinarização e a ordem. Os professores que “agora fazem greve” e “não têm mais autoridade”, são desprovidos de “vocação” para o ofício, permitindo, assim, que a boa escola do passado seja melhor em relação à do presente. Os castigos, causadores de “vergonha” e “choro” na infância pela sujeição do irmão ao “livro negro”, são retomados na constituição da autoridade do professor como dispositivo de conversão dos alunos “folgados” em “obedientes”, como antigamente. Da mesma forma, as “provas”, na sua concepção, têm importância como avaliação, conformando, nelas, a memorização para aferir o saber “na ponta da língua”.

Valdeonira, a seguir, relata seu entendimento sobre o ser na docência:

Olha, eu me sinto muito feliz, tenho orgulho de dizer que fui professora até porque sou conhecida dentro de Florianópolis como a professora Valdeonira né. Procurei ser toda minha vida uma boa professora mesmo que o salário não fosse condizente com as necessidades, mas eu nunca deixei de ser a professora. Se estava com problema, deixava tudo em casa. Lá não. Nunca prejudiquei nenhum aluno principalmente. Porque tem professor que gosta de prejudicar, como é que se diz? De perseguir né. Eu nunca fiz isso, ao contrário. Toda vida eu fui a professora do meu aluno e meu aluno também era meu professor. Porque também aprendia muita coisa com eles. Trabalhava dignamente. Hoje a gente observa que após as greves, após o efetivo contínuo do direito do professor de fazer as greves e de reivindicar cada vez mais dinheiro, ele já não tem mais a profissão como um sacerdócio. (...) ele necessita de ganhar mais porque ele ganha muito pouco. Como ele não ganha muito, fica pegando bico cá, bico lá. Ele não dá conta do trabalho na escola. Já vi coisas horrorosas. Já participei de reunião que teve professor que chegou a dizer que ela como professora de educação artística,

que o aluno não fazia nada. Que quando o aluno chegava a traçar uma linhazinha no caderno ela achava que o aluno não traçava nem uma linha no caderno. E eu fui trabalhar nessa mesma escola e eu trabalhei com educação artística e foi totalmente diferente. Porque o aluno tem muito dele pra colocar, ele tem criatividade, e o professor tem a obrigação de instigar em todos os sentidos né, através da educação artística, através da educação física, através da religiosidade. O aluno tem um fio assim de noções que ele pode se tornar o melhor aluno da escola e a melhor pessoa do mundo. Quem gosta de arte tem prazer de gostar da vida né. Religiosidade? Eles sabem respeitar o ser humano. E assim sucessivamente. Educação artística, educação física, outra matéria importante porque aí ele trabalha tudo, ele trabalha o corpo, trabalha a mente. Como é que a pessoa pode ficar o tempo todo estático numa sala de aula só estudando geografia, matemática? Ele tem que sair e fazer as suas terapias. Isso aí é importante. Eu fazia tudo isso com o meu aluno. Estava na sala de aula. Daqui a pouco, achava que eles estavam cansados? Vamos parar. Vamos fazer alguma coisa diferente? E a gente fazia mesmo. Era super importante, mas hoje em dia é difícil ter um professor assim. Não sei o porquê. Eles têm medo do aluno né. (...)Eu nunca gostei de ser cabeça de greve nem de participar. Eu só tive que participar de greve quando todo mundo estava fora da escola e a gente se sentiu ameaçada pelos próprios professores e com medo né. Podia vir alguém e tirar a gente na marra, no Lauro Muller. Eu me lembro que um dia ia ter uma greve. Eles olhavam pra mim e diziam: _vamos entrar? E eu calada. _Vamos entrar? E eu calada. Até que eu tive que ceder, mas eu nunca fui assim de passeata. Não sou favorável por causa de tanta coisa que acontece. Eles vão fazer greve e acabam os alunos se prejudicando, apanhando, levando cacetada. O trabalho tem de ser feito de outra maneira. O governo tem de ser mais positivo e deixar de ser mentiroso e prometer coisas em época de campanha política. Pode botar isso. Eles ficam prometendo coisas em época de campanha política e dizendo que vão aumentar, que vão fazer, que vão acontecer e não fazem. Têm que ser mais honestos. Falta honestidade. Porque aí aquele professor que tem consciência que ele está lidando com adulto, com criança, com jovem, que aquela pessoa precisa daquele material intelectual pra se desenvolver, pra prestar conta lá no vestibular ou prestar conta num exame, ele vai e dá a matéria. E tem outro que não dá e pronto. Eu acho que está havendo isso de uma maneira geral porque o fracasso está muito grande com as crianças. (...)Olha, com computador, com televisão, com informática, uma quantidade de periódicos que não tem mais fim, palestras, convites pra participar disso tudo. Nós não tínhamos nada disso. Então quer dizer, eu fui, me formei, eu fui porque quis ser, mas hoje em dia o professor querendo ele tem muito mais embasamento do que naquela época haja visto que quando a criança vai pra escola (risos) já vai alfabetizada (...) a mente dela já vai com uma formação muito grande. (...) naquela época não tinha televisão. Eu não conhecia. Hoje eles conhecem o mundo. A geografia hoje pra eles ficou muito fácil. Pra poder ser aprovado tu sabes que tem que ter frequência. O aluno que fica todo dia na televisão, chega às vezes na sala de aula. O professor não tem até, não teve tempo de ver. O aluno está mais informado do que o professor. Aí o professor fica naquele sistema de formalidade, tem que ser aquilo que ele deu. Às vezes, a criança está muito mais informada. Aí o professor quer dentro daquele processo que ele teve com o aluno. Talvez não conseguiu trabalhar aquilo, mas ele está muito mais avançado. Aí o que acontece? O professor xinga e reprova porque o aluno não sabe aquilo que o professor deu. Aí ele fica apavorado e sai. Evade-se. Então não existe um sistema diferente. O aluno tem um vasto conhecimento porque você há de convir comigo que na frente da televisão tem muita aula desde pequenino. Eu tenho

uma sobrinha que quando tinha campanha política ela tinha o que? Três, quatro anos e, ela já lia Ângela Amin. O que faz o analítico? Não conta história, escrever o nome e depois pegar a palavra?(risos) Aí a criança lê porque eu escrevi: Ângela tem uma bola, dez vezes Ângela tem uma bola (risos) e tanto faz pra Ângela, Andrino, não sei o que. Eu fiquei tola. (Valdeonira)

Valdeonira enaltece a profissão, em função da sua representatividade dentro do Município, reconhecendo o processo educativo como fruto da interação, na medida em que afirma ter sido “professora do meu aluno e meu aluno também era meu professor”. Alude também à greve, comparando ter sido “boa professora mesmo que o salário não fosse condizente” com a condição do(a) professor(a) da escola atual “reivindicar cada vez mais dinheiro” e, com isto, não ter “mais a profissão como um sacerdócio”. Assim, o(a) professor(a) da escola de hoje “não dá conta do trabalho na escola” por trabalhar em muitos locais, para compensação salarial. A ausência da “profissão como um sacerdócio” e a conseqüente ciranda do “bico cá, bico lá”, no seu entendimento, faz com que este(a) profissional não consiga “instigar em todos os sentidos” os(as) estudantes para desenvolver potencialidades. Ao afirmar que quando os(as) professores(as) “vão fazer greve (...) acabam os alunos se prejudicando, apanhando, levando cacetada” e que “o trabalho tem de ser feito de outra maneira”, Valdeonira confere a responsabilidade da reivindicação não apenas à falta da “profissão como um sacerdócio”. Critica também o Estado porque “o governo tem que ser mais positivo e deixar de ser mentiroso e prometer coisas em época de campanha política”. Para esta depoente, em relação ao seu tempo, na atualidade, com as novas tecnologias e a circulação de informações, se o(a) professor(a) quiser, “tem muito mais embasamento” para “instigar” os(as) alunos(as). Segundo sua visão, o(a) professor(a) não se dá conta dessa perspectiva, logo, não cria um “sistema diferente” e, assim, o(a) aluno(a) vai “mais informado” que o(a) educador(a) para a escola, porque na “televisão tem muita aula desde pequenino”.

Maria de Lourdes narra o ser na profissão:

Como eu te disse, ser professora é um dom que a gente traz. Eu acho assim que hoje tem muitos problemas, é o salário, é greve, é o aluno que não tem mais disciplina. Mas também assim o professor, tem muitos que não, mas tem aquele que não tem vocação, não nasceu com a missão. E não consegue manter assim a disciplina, a organização, não tem compromisso com a educação. Eu me lembro que os professores que eu estudei, eles todos, tinham muito, eram muito rigorosos sim, mas isso ajudou pra que a gente chegasse onde está. Eles eram comprometidos e as famílias também. (...) Meus pais, mesmo com pouca escolaridade, como eu coloquei ali no questionário, eles sabiam que era a única herança que podiam nos deixar

era a educação. (...) Hoje muitas, nem todas, mas tem família que não entende, que não vê importância que a educação tem, que os filhos têm que ir pra escola, estudar com seriedade como na época da gente né. (...) Também tem muita violência, assim com essas coisas de droga, de tráfico, se as crianças não vão pra escola, estão na mão dos traficantes, da marginalidade. (...) Eu acho assim, eu acho não, eu tenho certeza. Professores bons, sérios, com pulso assim pra dar aula, que consigam disciplina, que sejam, tenham compromisso com os alunos. A família assim, tinha que estar tudo ligado. As famílias tinham que mandar os filhos pra escola. A escola é uma necessidade. (...) Como que as crianças pobres vão pro mercado de trabalho que se na época da gente já era difícil, agora o mercado exige mais educação, assim mais formação. Os alunos que têm formação conseguem emprego, conseguem sair disso, dessa (...) a vida com educação tem mais condição de prestar um concurso, vestibular, ir trabalhar e tudo né. (Maria de Lourdes)

Maria de Lourdes também concebe a profissão sob o signo do “dom”. Ao apontar problemas educacionais na atualidade, como salário, greve e falta de disciplina por parte dos(as) alunos(as), indica que o(a) professor(a) não consegue “manter a disciplina”, tampouco tem “compromisso com a educação”. Suas considerações permitem interpretar que as mazelas da escola são, em alguma medida, responsabilidade do(a) educador(a). Ao retomar sua vivência discente, alude à importância da família e dos(as) professores(as) “rigorosos(as)”. Aquela, pelo entendimento de ver, na educação, uma “herança” a ser deixada e a estes por terem sido o modelo de sua conduta profissional. Ou seja, para Maria de Lourdes, professores(as) “com pulso assim pra dar aula” e família têm um relevante papel no processo educacional, pois, segundo a narrativa, seria na ação conjunta dos dois segmentos que a escola promoverá a formação necessária aos(as) alunos(as) para ingresso no trabalho.

As referências ao ser na profissão suscitam algumas reflexões. A boa escola da trajetória discente é retomada na docência, uma vez que há um espaço temporal entre a atuação profissional e a atualidade, razão que permite enquadrar as escolas nas quais construíram a carreira na escola de antigamente. Quando as professoras negras tecem suas concepções sobre a profissão, hoje, rememoram suas trajetórias discente e docente como parâmetro que, de um lado, sustenta a imagem da boa escola do passado e, de outro, confronta os problemas educacionais, no presente.

Como particularidade, há uma detecção da greve, nas narrativas, a culminar em prejuízo do corpo discente e embora haja discreta menção à necessidade de recompensa salarial, o entendimento da profissão como “missão” é consenso.

A boa escola, com professores(as) “rigorosos(as)”, centro do saber, conformou a pedagogia do medo e por serem profissionais também de uma escola do passado, suas atuações consubstanciaram, naqueles(as), o modelo a ser seguido. Assim,

os(as) professores(as) de hoje, por não se espelharem no modelo, não terem a profissão como “sacerdócio”, por fazerem “bico cá, bico lá”, não conseguem desenvolver as habilidades dos(as) estudantes para o trabalho.

Os relatos não trazem a questão étnica para reflexão, incidindo no caso de Maria de Lourdes, sobre os “alunos pobres”. Para as professoras negras, o ser na profissão e, especificamente, o ser mulher negra na profissão, ou tangencia a classe social ou silencia o tema.

É possível pensar nos reflexos do ideal de civilização, da disciplinarização e do mérito como atenuantes das diferenças, pois as depoentes, ao passarem pela escola do passado como alunas e professoras, não são as mesmas quando rememoram e, ao que tudo indica, se aproximaram do grupo étnico majoritário na construção individual. Contudo, tanto ideal de civilização, quanto disciplinarização, como mérito, conformam uma estrutura pouco sustentável nesta aproximação porque, muito embora tenham matizado a pertença étnica, não garantiram isenção nos processos discriminatórios, abordados no subitem a seguir.

3.3.1 – Professoras negras – memória de discriminação

O que me preocupa não é o grito dos maus. É o silêncio dos bons.

Martin Luther King

No item anterior, foi mencionada a ambivalência do ideal de civilização, da disciplinarização e do mérito na aproximação das professoras negras com o grupo étnico majoritário. Este subitem objetiva discutir, a partir das narrativas, que esta aproximação, enquanto perspectiva de tornar as professoras menos negras, com o conseqüente impedimento da construção de uma identidade étnica, embora se configure no imaginário, não obstaculizou vivências consideradas, pelas depoentes, como discriminatórias.

Antes, faz-se oportuno trazer algumas reflexões de BENTO (2002), para auxiliar no entendimento de discriminação e preconceito racial. A pesquisadora aborda, em seu trabalho, situações cotidianas, enfatizando na condição humana “interesses que favorecem a idéia de hierarquia entre as pessoas”. Segundo a autora, o racismo é “uma ideologia que defende a hierarquia entre grupos humanos, classificando-os em raças inferiores e raças superiores”.

Na sua concepção, a discriminação racial implica em “ação de uma pessoa ou um grupo de pessoas contra outra pessoa ou grupo” e embora haja um determinante comum entre aquela e o preconceito racial, BENTO (2002) apresenta diferença quanto a este último. Como determinante comum, a discriminação e o preconceito racial têm suporte em “idéias, sentimentos e atitudes negativas de um grupo contra outro”.

No entanto, este enquanto “idéia preconcebida”, seria “um conceito negativo que uma pessoa ou um grupo de pessoas tem sobre outra pessoa ou grupo diferente”, não resultando necessariamente “em ação, em prática”. A referência a esta autora teve o propósito de contribuir na apreensão dos mecanismos discriminatórios, nos relatos que se seguem.

Osvaldina narra, a seguir, sua experiência de discriminação:

Não. Agora quando eu trabalhei no Edith, eu achei eu encontrei assim, eu achei que não tinha preconceito, mas teve uma época que nós tivemos uma diretora e essa diretora já até faleceu. Aí foi feito um bingo. Esse bingo eu não sei se foi pra angariar fundos, não sei como é que foi. Foi um bingo dançante parece. E foi feito no clube Doze, em Capoeiras. É Doze de Setembro. Na época esse clube era muito famoso. E daí, professores negros no grupo Edith éramos só eu e o professor Lucas que já faleceu. Ele era professor do primário e por sinal muito inteligente. Morreu como diretor do Lauro Muller. E aí fizemos aquela reunião no Doze e foram distribuídas as cartelas de bingo pra vender. Daí a diretora falou assim: _só tem um porém, nós gostaríamos que fosse vendido mas, que não fosse vendido pras famílias e sim pras pessoas mais estranhas. Aí só que eu e o professor Lucas, nós achamos que aquilo ali foi um preconceito porque de negro era só eu e ele de professor. Aí nós ficamos revoltados. Na mesma hora nós levantamos. Ele falou, depois eu falei e nós falamos que nós não íamos levar as cartelas porque se nós fôssemos vender, nós íamos vender pras nossas famílias. Então nós estávamos observando que tinha preconceito e sendo assim, nós não venderíamos nenhuma cartela. E não vendemos. Aí elas disseram: _não é isso. Isso é desconfiança de vocês. Mas era. Nós não vendemos não. Não podia forçar. Ainda mais ali em Capoeiras. Depois ia ser no clube Doze, na época não entrava negro mesmo. (Osvaldina)

A vivência de preconceito racial, narrada por Osvaldina, tem como lócus o clube Doze de Setembro de Capoeiras, na época, somente freqüentado por sujeitos não-negros. Este clube ladeava o grupo escolar Edith Gama Ramos e tinha como

concorrente, do outro lado do grupo, a sede social do clube Flamengo, cuja clientela freqüentadora contemplava a população pobre, não exclusiva, porém majoritariamente negra. Semelhante a um mosaico, a construção do relato vai juntando as peças: os(as) professores(as) negros(as), passíveis de sujeição à atitude racial discriminatória, a diretora e professores(as) não-negros(as), o bingo como evento e o clube Doze como espaço de realização.

A professora negra “achava que não tinha preconceito”. O fato da reunião ter sido realizada no próprio clube indica a tolerância para com os(as) profissionais negros(as), logo, faz sentido que ela também entendesse desta forma. A evidência da discriminação, no seu entendimento, deu-se na sutileza impeditiva de acesso dos familiares ao referido evento. E atingida via família, Osvaldina bem como e o professor Lucas reagiram, negando-se à atribuição proposta.

A discriminação racial, na sua forma perversa e nuançada, acaba por atingir também os sujeitos passíveis de subjugação a ela. Quando a depoente menciona que o professor Lucas era “por sinal muito inteligente”, é possível pensar no mérito como minimizador de diferenças. Sendo apenas ele e ela, no corpo docente do grupo escolar, o atributo dele ser “por sinal muito inteligente” conferia a ela também esta qualificação, ao mesmo tempo em que permite refletir sobre o ideal nacionalizador que disseminou, no imaginário coletivo, a incapacidade intelectual dos sujeitos negros.

O relato de Maria Eulália, sobre a discriminação, traz importantes informações:

Uma vez, quando lecionei lá em Angelina, (...) tinha missa no domingo, todo mundo era católico. E aí, no outro dia, quando eu cheguei na sala de aula, os alunos disseram: professora, nós queremos contar uma coisa pra esta professora. Disseram assim. E eu disse: que foi querido? Ontem nós fomos na missa no Divino e o Albino (...) tava dentro do caminhão. Que era um aluninho meu. Mas, quando entrou um homem preto dentro do caminhão, o Albino jogou-se do caminhão porque Albino pensou que esse homem fosse macaco. Albino pensou que fosse macaco e jogou-se do caminhão, quebrou-se todo. Era verdade! Nunca tinham visto um preto. (...) Eu acho que as crianças nunca tinham visto um preto. (...) Só tinha o Agenor. Lá não tinha, Angelina era colônia alemã. Só o único preto que tinha lá era o marido da minha irmã e esse outro então era lá de dentro e não era dali. (...) De mim eles gostavam. (Maria Eulália)

Maria Eulália rememora a discriminação racial em relação ao outro. Se, para Osvaldina a situação discriminatória recaiu sobre a família, esta depoente caracteriza o fato sobre o sujeito desconhecido que fez seu “aluno Albino” jogar-se do caminhão, na medida em que dela “eles gostavam”.

A situação narrada demonstra, de certa forma, os reflexos da parca representatividade negra no conjunto social, tanto para os pertencentes ao grupo étnico, quanto para sujeitos não-negros. Se “Albino”, provavelmente por nunca ter “visto um preto”, reagiu prejudicando-se fisicamente, pois “quebrou-se todo”, é possível pensar na conseqüência, talvez de ordem psicológica, nas estudantes negras, posteriormente professoras, que vivenciaram uma trajetória discente sem ver-se no outro.

Valdeonira, a seguir, narra sua experiência de discriminação:

Como aluna não. Agora, como professora, depois de me aposentar, teve. Eu achava que era medo, apesar da gente saber que existe, mas naturalmente era camuflado né. Nunca deixaram retratar pra mim. Quando eu trabalhei no CEI Santa Terezinha, na subida do Aníbal Nunes Pires menina. Do lado esquerdo tem uma entradinha e tinha o Centro Infantil né. Na subida tem um caminhozinho. Você entra lá e tem o tal do CEI. Ainda tem. A diretora de lá havia lecionado comigo no Deise Salles. É perto do cemitério. (...) Bom, eu lecionei lá depois que me aposentei. (...) Deve estar fazendo uns seis anos que eu saí de lá. Uma professora me discriminou. E eu achei que as outras também me discriminaram, as auxiliares de classe. Tinha que ler um texto né sobre educação. Aí eu disse: _ah, eu acho tão enfadonho só fazer essa leitura. Por que a gente não faz uma leitura em partes? Não prepara bem pedagogicamente isso e a gente não apresenta? Tinha uma reunião com todos os professores e a gente tinha que ler e tal no dia, ler aquilo. Eu digo: _ah, isso aí é muito chato, só ler. Vamos fazer? E eu era nova. Espia. Dando ordem. Que doida. Elas ficaram loucas né. Eu disse: _Vamos preparar. Era uma reunião pra ver como a criança era, a educação da criança até um ano, dois anos, e três, quatro. Falar sobre o egocentrismo entendesses? Daí eu peguei um texto (...) era grande. Aí aquele texto foi dividido. Cada um tinha que falar uma parte. A outra falou isso, a outra fala isso. Mas, nós ilustramos, fizemos faixas. Quando chegou na minha vez, eu sei muito bem dar uma aula. Pode ser pra quem for. Eu preparando o texto? Não vem que não tem. Porque eu dou aula bem dada. Eu não tenho medo de falar. Eu falo claro né. Aí eu fui e falei. Daí uma professora disse assim: _ agora eu estou acreditando, agora eu estou vendo. Só faltou dizer: _que a senhora é uma mulher negra com capacidade. Depois que eu apresentei ela falou isso. Quer dizer que então se eu não tivesse feito aquele trabalho ela ia sempre me considerar como uma pessoa inferior a ela e inferior às outras. Ela não era diretora, era simplesmente uma professora. (...) eu concluí que foi um caso de discriminação porque o que é que ela achava? Como eu era negra, de certo, era uma mulher velha, mais velha do que ela, eu não ia ter capacidade de fazer o trabalho com as crianças. (Valdeonira)

Valdeonira, embora reitere não ter vivenciado situações discriminatórias na trajetória discente, apresenta uma dupla face daquela, por ser mulher negra e idosa. Ela mesma informa a sutileza da discriminação, pensando que “era medo” da concorrência profissional, aos moldes da pedagogia do medo que a fez cursar o Normal, mesmo já com sete filhos.

Contudo, reconhece a presença do processo discriminatório pela sua característica de “camuflado” porque, para ela, “nunca deixaram retratar”. Aposentada

como professora do Estado, trabalhou no CEI Santa Terezinha, a convite da diretora, amiga de profissão e neste local “uma professora” e as “auxiliares de classe” tiveram atitude discriminatória em relação a ela.

Sobre o seu entendimento preliminar do “medo”, além da sua vivência para respaldar esta compreensão, é possível pensar que a “professora” e as “auxiliares de classe” também tenham se constituído sob a pedagogia do medo, ainda que através de uma concepção distinta daquela pela qual Valdeonira se construiu professora. E, se assim foi, este “medo” das profissionais do CEI poderia ter se manifestado na iniciativa da depoente, em propor uma forma diferente de efetivação dos trabalhos, pois ela “era nova” e já estava “dando ordem”, logo, justifica-se pensar no “medo”, uma vez que “elas ficaram loucas”.

Sob o signo do mérito, pois “preparando o texto” Valdeonira dá “aula bem dada” seja “pra quem for”, suas conclusões sobre o episódio incidiram na discriminação racial e sua variante etária, na medida em que a partir da sua explanação, a “professora” confirmou ser, ela, uma “mulher negra com capacidade”. Sob a sua ótica, como “era uma mulher velha” se não tivesse comprovado o mérito, não seria reconhecida sua “capacidade de fazer o trabalho com as crianças”.

O depoimento de Maria de Lourdes, a seguir, é bastante significativo no que tange ao processo de discriminação:

Na universidade. Eu já tinha feito um concurso, eu tinha feito vários concursos. Pra servente do INSS, pra escriturária do Hospital dos Servidores e fiz para datilógrafo do INSS. Aí passei em todos. Aí me chamaram. Eu disse: _não. Quando eu não estava trabalhando, como eu precisava. Ninguém me chamou. Então eu continuo na escola. Estás louca? Não, não estou. Eu gosto. Fiquei na escola. Aí mandaram me chamar pela segunda vez pra trabalhar no Hospital de escriturária né. Aí eu disse: _ não quero. Aí me chamaram na universidade, pra trabalhar na universidade pelo INSS porque era federal né.. Aí eu disse: _agora é pra pensar. Aí fui pra Universidade Federal de Santa Catarina. Minha segunda casa. Meu Deus. Maravilhoso. Lá o pessoal me queria muito bem. Eram como filhos. Eu trabalhei na coordenação de estágio do curso de Administração. Fiquei lá 16 anos. Os alunos gostavam muito de mim. Não sei se eu tinha cara de mãe. Era uma loucura né. Eu procurava instrutor pro pessoal que ia fazer estágio, empresa pra eles, telefonava. Aquilo foi uma experiência muito grande porque eu passei a conhecer coisas que eu não esperava né. Era um outro mundo. Conhecer empresários por telefone. Falava: _preciso de um supervisor na área de OEM, na área de Administração, na área de Organização e Métodos. E a gente conseguia empresa. Olha, falei com o empresário tal, você vai lá tal hora e tal. E isso, este contato que eu tinha com os alunos fez com que eu os amasse e eles também a mim né. E a confiança que eles depositavam em mim. Quando eles queriam uma coisa pra entregar, até causava ciúmes para a minha chefe. A minha chefe até proibiu os alunos de me entregar os relatórios. Aí, um dia um aluno ele foi e

disse: _ o Lourdes, tu tens certeza que a tua supervisora, a tua chefe gosta de ti? Eu disse: _olha, eu nunca fiz nada pra que ela não gostasse. O que eu faço é tudo que ela manda, tudo certinho. Ele assim: _não, porque eu ia entregar o relatório pra você e ela disse que não, que daqui pra frente, ninguém mais me entregaria. Aí ele assim: _ela tem um ciúme danado de ti. Porque daí eles queriam ver, eu batia fotografia com eles, era jantar, era almoço, era formatura. Eu fui quatro vezes madrinha de formatura deles e isso ainda causou mais ciúmes. Quer dizer, o meu chefe geral, ele proibiu de eu ir nas salas de aula pra dizer quando o professor não vinha. Quem teria que ir era a secretária dele, a dona Conceição. Então ele chamou e disse: olha, daqui pra frente quem vai nas salas de aula é só a dona Conceição. A senhora fica só, se limita na sua salinha e pronto. Eu disse: _ o senhor que sabe, tudo bem. Porque eu era muito tímida. Aí, recebi meu primeiro convite pra madrinha. O pessoal da Eletrosul que tinham vindo do Rio de Janeiro. Tinham se formado. Tudo da Eletrosul. Me chamaram. Eu disse: - não, eu não posso. Tem um professor, o professor não quer. Ele não quer que eu vá na sala. Aí fecharam a sala toda, apagaram as luzes. Mas, vem, nós não sabemos o porquê. Não. Eu não vou. Vem. E lá fui eu. Eu disse: _ o que é que vocês queriam? _ É pra saber se o professor vem ou não vem. Aí eu disse: _olha gente, não me chamem mais. Aí os alunos acenderam a luz. Tinha um baita dum coração bem grande no quadro: nossa madrinha. Eu disse: _aí meu Deus, o que é que vai ser de mim gente? Olha, o professor vai brigar comigo. Olha, aí bem tola, né, bem escondida. Aí, então pronto. Dali quando ele soube. Aí a Valeska também. Eu fui nome de turma, a Valeska foi patrona e um que era secretário da fazenda foi patrono. Meu Deus. Aí a inveja, quando elas souberam que era a Lurdona, me chamavam, foi nome de turma, nome de turma Maria de Lourdes Costa Gonzaga. Ela gozava da cara deles. E daí pra frente pronto. Segundo semestre: olha, tu és madrinha da nossa turma. Aí causava ciúme para outros funcionários. E depois fui convidada para ser membro do Conselho Estadual de Educação e não era como suplente, era titular. O Governo que aí era um ato governamental pelo governador Esperidião Amin. Aí eu disse: _mas eu não sei nada. Aí quando ele começou a falar quem era, o frei Junípero (..) e o reitor da universidade, o reitor de Tubarão e da Unisul, eu disse: _professor, eu me vejo, parece assim que eles são um elefante e eu sou uma formiguinha. Aí ele disse: _ então vai pra lá deixar de ser formiguinha e ser um elefante como os outros. E eu fui. Nova experiência de vida, nossa! Trabalhava também na escola, aí lá eu trabalhava à noite. Lá na universidade era à noite e aqui era de manhã e à tarde. Não saí. Era um ato governamental, dava todo direito. Um dia na semana eu tinha direito a me reunir, um dia na semana. E aí o meu chefe, o professor Pedro da Costa Filho, ele não acreditava, nem podia. Nunca tinha tido uma negra dentro do Conselho Estadual e ainda titular. E aí uma vez ele (...) chamou a dona Conceição (...) aí ele disse: _por que a dona Lourdes tem de sair toda terça-feira? _Ah, ela é membro do Conselho. _Que membro do Conselho? Preciso averiguar isso. E aí ele me chamou. Eu disse: _olha, se o senhor não acredita, o senhor chama o professor Pinto da Luz que é o seu reitor. Chama o outro reitor de Tubarão, chama o cicrano, o cicrano, o cicrano. Aí ele disse: _são membros do Conselho Estadual de Educação. Professor Zimmermann que é também do Conselho Nacional de Educação. E ficou naquilo. Toda vez que eu saía terça-feira, que eu não voltava, no outro dia era aquele comentário porque é que eu não aparecia. Aí saí da universidade. Foi dia 30 de abril de 1988. Pedi demissão, não quis mais. Ah não, era aquela coisa. Uma professora que dizia assim: dona Lourdes é membro do Conselho? Aí o professor Antônio Carlos disse: _ela é membro do Conselho e vocês vão ver. Um dia que ela estiver sentada lá e que nós estivermos lá. Porque o voto dela vai ser muito bom para nós criarmos o

nosso curso aqui na universidade. Aí vocês vão acreditar porque ela está lá sentada e vocês vão ver o sim ou não dela. E o meu chefe estava presente. Aí quando foi o resultado: *_a nobre conselheira – aí eles me chamavam de Uda – e a nobre conselheira Uda Gonzaga?* Eu disse: *_eu sou pelo voto sim.* Aí todos olharam, depois foram lá, foram me abraçar, e me convidar para ir pra homenagem. Eu disse cá comigo: *_Nunca mais eu piso os pés. Desde 30 de abril de 1988. Aí me convidavam pra posse quando mudava a direção. _Eu vou lhe buscar na sua escola!* Eu disse: *_ não senhor, não precisa. O senhor pode estar certo que eu estarei.* Ele assim: *_eu quero estar na porta lhe esperando. E eu não, mas deveria ter ido né. Mas não, eu era muito tímida. Mas foi tudo assim, uma experiência de vida. (...) Eu tinha, todos os anos, alguém, um conselheiro tinha que apontar um prêmio, algum elemento que já morreu ou mesmo que estivesse vivo, uma entidade para o prêmio Elpídio Barbosa. Aí todo mundo: _ Uda, aponta Antonieta de Barros pra receber o prêmio. Um outro apresentou outros nomes, e outros nomes. Quando eu apontei aí veio o Mário Brinhosa e disse: _eu gostaria de pedir à nobre conselheira que me deixasse assinar embaixo desse prêmio, caso ele ganhe. Aí estava um outro, um advogado que pediu também. Eu disse: _pra mim será a maior alegria tê-los como companheiros né. E o final a minha proposta ganhou. Aí tinha a professora Jandira D'Ávila: _Não vejo porque Antonieta de Barros. Quem é Antonieta de Barros? Mas foi quase unânime. Um ou dois que votaram contra, a favor da dona Jandira né. Mas eram vinte e um. Dezenove foram a favor e assim eu ganhei. E o meu discurso foi um discurso muito bonito né. E recebeu a placa, a escola Antonieta de Barros. Quem recebeu, a Dolores é que foi receber a placa com os alunos. Pra mim tudo isso foi uma experiência muito grande. Grande porque as coisas foram acontecendo assim (...) E tinha que fazer com destaque porque no meio de vinte e um conselheiros, reitores e reitores, e não sei o que mais, a única diretora de escola pública era eu. Mas todos me tratavam muito bem, com muito carinho, muito respeito. Viajei muito, conheci muitos lugares. [enquanto estava trabalhando na UFSC] Ah sim, claro. Eu fiz vestibular, rodei. O primeiro rodei que eu fiz pra História Não fiz em seguida do Normal. Não, foi só depois de casada. Meu marido é que me empurrou para a universidade. Embora ele tivesse pouco estudo, mas ele tinha um conhecimento muito amplo devido à vida dele, aonde ele trabalhava né. Tinha um conhecimento muito grande. Ele queria que eu fizesse Serviço Social porque eu era muito dedicada às pessoas, eu trabalho sempre o social. Eu disse: *_eu vou fazer História. Mas não consegui. Aí depois fui fazer Pedagogia. Aí não deu meu nome, deu a listagem toda. Aí eu disse: _ai, rodei mais uma vez. Eu estava em casa e ele chegou fonfonando, todo alegre. Ele disse: _vamos, te arruma. Eu disse: _pra quê? Vamos almoçar no Guaciara. E eu disse: _mas por quê? Ele disse: _vamos festejar. Mas eu assim: mas eu rodei. Ele disse: _ não, aquela foi a lista errada. (risos) Aí quando ele disse assim, eu, ai meu Deus, foi uma alegria total. Eu acho que ele ficou mais alegre do que eu, mais feliz do que eu. Então eu estive três anos lá na UDESC. Ali eu encontrei um pouco de preconceito. Na minha turma só tinha eu de negra. Então eu sentia, a gente sente quando está sendo discriminado por colegas. Não posso te dizer assim de que maneira, mas a gente sente no bolo, no meio de todos, a gente sentia a discriminação. Dizer que eu nunca me senti discriminada? Não. Porque tem negra que diz: *_ eu nunca fui. Não. Já me senti. Depois pronto. Não sabe lidar e não sabe dar a resposta. Hoje não. Com toda experiência de vida que a gente tem, hoje a resposta seria na ponta da língua e a reação seria diferente. Não ia me coibir. Ia tratar de me expandir cada vez mais, pra mostrar a capacidade que nós temos. (...) Espera. Foi após a formação da UDESC, da minha formatura de Pedagogia né. Dali pra frente eu fui, daí pronto né. E depois,***

logo em seguida, o meu marido faleceu. Eu fiquei sozinha. Eu só me lembrava assim: _o que é que eu vou fazer? Porque eu não fazia nada, eu só estudava. Eu não comprava carne, eu não fazia umas compras, nada, nada, nem roupas pra mim eu comprava. De repente eu assumi toda a minha vida, a minha casa, eu assumi tudo. Daí pronto. Daí, depois dali já fui eleita novamente diretora da escola, fui eleita presidente do Copa Lord porque foi por eleição né. Depois da morte do meu marido. Em seguida eu estava na universidade, olha só. Era na universidade, eu tive uma época que eu era da universidade. Fui voluntária do Hospital Infantil. Eles ainda perguntavam: _como é que tu tens tempo? Eu disse: _é porque eu não tenho tempo. Aí fui eleita presidente do Copa Lord, fui eleita diretora da escola, olha eu tinha um pique danado. (...) E não decepcionei eu acho que ninguém. (Maria de Lourdes)

Maria de Lourdes, como exceção, teve sua trajetória diferenciada em diversos aspectos. Além de não ter trabalhado na infância, de se inserir no magistério com o curso Normal, de assumir a direção da escola reunida do Morro da Caixa com um mês de docência e de não ter se afastado da sua comunidade, trabalhou na Universidade Federal de Santa Catarina(UFSC) e graduou-se em Pedagogia, pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

Ainda que este item aborde situações de discriminação racial, sua trajetória em outros espaços permite algumas inferências nesta direção. O mérito de ter passado “em todos” os concursos encontra limite nas profissões de “servente do INSS”, “escrituraria do Hospital dos Servidores” e “datilógrafo do INSS”. Ou seja, a escola disseminadora do mérito pelo esforço pessoal não ampliou horizontes em relação ao mundo do trabalho, na medida em que os cargos mencionados não se enquadram em lócus de decisão política, ao contrário, conformam espaços de subalternidade. A universidade como “segunda casa” porque o “pessoal” a “queria muito bem”, na qual trabalhou “16 anos” e onde “os alunos” lhe “gostavam muito”, era também o lugar que “causava ciúmes” para a “chefe” que “proibiu os alunos de (...) entregar relatórios”, embora Maria de Lourdes fizesse “tudo que ela manda, tudo certinho”.

A depoente refere-se à timidez como obstáculo para superar as situações de “ciúme”, no entanto, retomando informações da infância, Maria de Lourdes foi “obediente” em relação a sua irmã que casou aos 13 anos de idade. Tendo também passado o período discente sob a pedagogia do medo pela ação disciplinadora dos professores(as) “rigorosos(as)”, a “timidez” passa a ser um resultado da escola como importante disseminadora do comportamento aceitável.

A “rede de relações” estabelecida pelo pai e ampliada na sua atuação enquanto diretora da escola reunida do Morro da Caixa, promoveu aproximação com os líderes políticos que, por sua vez, certamente viam em Maria de Lourdes um facilitador

de votos em potencial. Assim, a convite do então governador Esperidião Amin, tornou-se “membro do Conselho Estadual de Educação e não era como suplente, era titular”, embora na sua concepção, fosse “uma formiguinha” em relação dos demais membros considerados “um elefante”.

O “fato novo” usado pelos políticos, mencionado por Valdeonira na prática docente no estabelecimento escolar Lúcia Mayvorne, faz sentido se considerado que o “chefe, professor Pedro da Costa Filho, ele não acreditava, nem podia. Nunca tinha tido uma negra dentro do Conselho Estadual e ainda titular”. Ela, como mulher e negra, era o “fato novo” dentro de um espaço de decisão, situação inédita, passível de dúvidas pelo referido “chefe” que teve de “averiguar isso”.

O mérito, disseminado na escola, não impediu a desconfiança quanto ao cargo no Conselho Estadual de Educação, mesmo a depoente fazendo “tudo certinho”. A comprovação de competência aproxima-se do ideal nacionalizador que contribuiu na construção ideológica da inferioridade dos sujeitos negros.

Da mesma forma, ocupar um espaço de decisão parece estar vinculado àquele ideal, na medida em que para indivíduos negros, os lugares de trabalho estariam em profissões subalternas, como as mencionadas nos concursos. É possível resgatar a relevância da escola, neste episódio, a propalar o mérito pelo esforço pessoal, aliando-se ao ideal nacionalizador incorporado pelo conjunto social. Neste sentido, ocorreu um movimento tensionado entre o “comentário porque (...) não aparecia (...) era aquela coisa” e a reação de sair “da universidade”, de pedir “demissão” em “30 de abril de 1988”.

O mérito que a fez passar em todos os concursos encontrou limite no imaginário social que, de dentro de uma instituição superior de ensino, contribuiu para sua exclusão. Esta consideração retoma OLIVEIRA (2001), mencionada no item 3.1 deste capítulo. A pesquisadora alude à fragilidade da profissionalização como minimizadora de diferenças em relação à população negra, por considerar uma situação de “violência” o fato das depoentes de sua investigação identificarem em determinados momentos, que estavam invadindo um espaço proibido.

Maria de Lordes rememora sua vivência de discriminação racial dentro da Universidade Estadual de Santa Catarina, quando fazia o curso de Pedagogia. E, rememora o processo da mesma forma que as demais, ou seja, com poucas certezas, apenas sentindo, destacando o fato de ser a única mulher negra em sua turma. “Não posso te dizer assim de que maneira, mas a gente sente no bolo, no meio de todos, a

gente sentia a discriminação. Dizer que eu nunca me senti discriminada? Não. Porque tem negra que diz: _ eu nunca fui. Não. Já me senti”

O comportamento disciplinar e o mérito se, de um lado, permitiram aproximação das professoras negras com o grupo étnico majoritário, por outro, não impediram que passassem por situações discriminatórias. A discriminação racial carrega nuances de sutileza, sendo, muitas vezes, imperceptível inclusive por quem a sofre, até mesmo por não ser materializável em arma branca, tampouco diagnosticada em exame de balística ou de impressões digitais.

O mérito e a disciplina, enquanto justificativas de igualdade, não se sustentam por limitarem o alargamento de ocupação no âmbito do trabalho. Dito de outra forma, ainda que as professoras negras tenham atingido ascensão social pela profissão, o inegável esforço das mesmas atingiu o patamar permitido.

A “persistência” de situações históricas em MARTINS (1994) se apresenta pela realidade social da época não favorecer ascensão social para mulheres pela profissionalização, tendo elas que acionar a “rede de relações” no âmbito político, para inserção profissional. Não obstante, enquanto agentes estas mulheres re-significam a prática de “ir lá pedir” como possibilidade de escolha do local de trabalho.

Em outras palavras, nos casos de Maria Eulália, Valdeonira e Maria de Lourdes especificamente, fica claro que o ingresso no magistério não dependeu exclusivamente, do contato com políticos locais. Ao contrário, foi a maneira de escolherem o local para exercício do magistério.

Talvez esta possibilidade se aproxime, em alguma medida, ao que OLIVEIRA (2001) diz ser a “dialética da resistência” como estratégia para superação de dificuldades em se estabelecer profissionalmente, no ambiente socialmente favorável a elas. Da mesma forma, a trajetória docente conferiu ascensão social, mas não eximiu as professoras negras de processos discriminatórios, respaldando as considerações de GOMES (1995) sobre a desigualdade social ser vinculada à racial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O acesso às lindas trajetórias das professoras negras que compuseram o universo empírico deste trabalho encaminha para algumas considerações. Esta pesquisa, além atingir seu propósito em contribuir com a visibilidade da população negra, identifica uma importante participação deste segmento na construção da história da educação de Florianópolis.

A reconstrução da trajetória discente, no capítulo 2, contemplou a constituição familiar, infância, formações primária e secundária, além da nova família, com o objetivo de identificar nas narrativas, que influências nortearam a escolha da profissão. Na constituição familiar e na passagem pela infância, as depoentes, com exceção de Maria de Lourdes, realizaram o trabalho infantil paralelamente aos estudos, pela necessidade de auxílio à renda familiar. Mesmo que Maria Eulália tenha inicialmente trabalhado com a venda do excedente produzido na família, ela, Osvaldina e Valdeonira trabalharam com artesanato para contribuir no orçamento. Embora o trabalho infantil não seja exclusividade da população negra, seria necessário verificar se professoras não-negras, pobres e nascidas na década de trinta, também passaram pela mesma vivência, como forma de ampliarem-se os dados para interpretação. Não sendo possível, inviabiliza-se a perspectiva de relacionar o trabalho infantil com a etnia.

As famílias tiveram importante influência na sequência da formação. Maria Eulália teve no pai a prática de “pôr os filhos para estudar” e na mãe o desejo que a filha fosse professora. Valdeonira teve na mãe o incentivo pelo cuidado no cumprimento do horário e no zelo pela ida dos filhos à escola, bem como no hábito de acompanhá-la em momentos importantes ora de lazer, ora de iniciação ao trabalho, ora cuidando dos netos para que pudesse trabalhar. Maria de Lourdes teve também nos pais um indicador da importância dos estudos, pois, segundo ela “era a única herança que podiam deixar”. Se a narrativa de Osvaldina não faculta esta apreensão, é possível pensar na mãe, analfabeta e lavadeira, como elo tangencial à outra realidade social, pela execução do trabalho, ou, como referência para não reprodução de uma vida permeada de dificuldades. De qualquer forma, a figura materna desprovida da alfabetização, em comum para as depoentes, pode ter sido um motivador na sequência dos estudos e na escolha da profissão.

Sem dúvida, a escola na qual se formaram as depoentes conformou a profissionalização determinada na Constituição de 1937, logo, também foi relevante na

opção profissional. Caberia um levantamento dos cursos profissionalizantes oferecidos nas escolas pelas quais as professoras negras construíram suas trajetórias discentes, para uma análise mais consubstanciada em dados. Entretanto, por falta destas informações, é possível apenas inferir que a instituição educacional, talvez não tenha oferecido outras opções para as mulheres negras e, assim, a escola para pobres cumpria seu papel de disseminar cursos específicos, determinando qual modalidade de profissão se encaixaria ao perfil da população que a freqüentava.

A leitura dos dados permitiu a elaboração do conceito empírico inter-história, sendo esta entendida como a rememoração de uma história que emergiu de dentro da história das entrevistadas. As inter-histórias não têm as depoentes como protagonistas, porém são elas que rememoram e as lembranças sintetizam parte da história que construíram e que as constituiu. Mais uma vez, a família como relevante na construção de singularidades, se apresenta nas inter-histórias, revelando destaque às mães.

As formas de lazer para três das quatro professoras negras, possibilitaram a constituição da nova família. Salvo Maria de Lourdes, as demais depoentes tiveram nesta nova configuração familiar o estabelecimento da terceira jornada, uma vez que o curso Normal foi realizado paralelamente ao trabalho docente e ao cuidado com os filhos.

O percurso solitário ou minoritário tanto na formação primária quanto secundária, em relação ao grupo étnico de pertença das professoras negras, contribuiu para o desenvolvimento da “naturalização” daquela realidade e, muito provavelmente, auxiliou na construção da identidade étnica pela negação. A ausência de representatividade negra nos corpos discente e docente, durante a educação formal, culminou em uma trajetória de constante esforço de aceitação pelo outro. No início da gravação das entrevistas, as professoras não se auto-declararam mulheres negras e, em diversos momentos, recorreram a termos como “mulata”, “mais escura”, sempre em relação a outras pessoas. No decorrer dos trabalhos, a interlocução foi se estabelecendo de modo a favorecer a auto-declaração, entretanto, a referência ao “ser negra” foi raríssimas vezes apresentada, conforme mostram as transcrições.

O prejuízo da pouca representatividade étnica evidencia-se em diversificados aspectos, para as depoentes. No relato de Maria Eulália, recai sobre o nervosismo a anteceder sua “saudação à bandeira”, segundo sua visão, desempenho inerente a crianças não-negras. Para Osvaldina, se estabelece pela aceitação do outro, pois seu

comportamento disciplinar amoldava-se ao esperado, portanto, dava-se muito bem com as colegas e, por isso, não era discriminada. Na narrativa de Valdeonira, o trabalho de História, em sala de aula, sobre a composição étnica do país, a indicar os descendentes de africanos como escravizados, deixando o(a) aluno(a) negro(a) “encolhido”, aparenta um tema sobre outra pessoa. E, Maria de Lourdes, semelhante à Osvaldina, sequer remonta passagens desta natureza, porque era, de acordo com ela, aceita diante dos(as) colegas estudantes. A parca incidência de afrodescendentes nos corpos discente e docente contribuiu também para que esta aparente realidade se “naturalizasse”, não somente entre estudantes negros(as), mas para não-negros(as), bem como para professores(as). Maria de Lourdes indica esta perspectiva ao rememorar a equivocada relação de parentesco, concebida pelos(as) colegas de sala, entre ela e a diretora Antonieta de Barros, por serem, as duas, integrantes do mesmo grupo étnico.

No fomento desta construção de identidade étnica pela negação, a escola foi (e é) um importante mecanismo. Ao disseminar a pedagogia do medo, por ter professores(as) rigorosos(as) e por não contemplar as diferenças, separando os(as) estudantes negros(as), distribuindo-os(as) por sala, a fim de diluir a concentração dos(as) mesmos(as), a escola reforçou a homogeneização do processo educacional, também sustentado pelo uso de uniforme e pela premiação. Com isto, impediu que mesmo estudantes negros(as), caso específico de Maria de Lourdes com seus(suas) colegas vizinhos(as), estranhassem aquele afastamento, no interior da escola, porque podiam ir e voltar da mesma, juntos. A boa escola do passado atingiu seu objetivo de estabelecer a disciplinarização, a ordem e o mérito como dispositivo de inserção e aceitação social e, nela, as mulheres negras construíram a trajetória discente como condição objetiva de chegada à profissionalização.

A trajetória docente foi organizada no capítulo 3. Nele, foram abordados os locais de trabalho, as formas de inserção profissional, as práticas em sala de aula, bem como a visão das professoras sobre a profissão e suas lembranças de processos discriminatórios.

Sobre os estabelecimentos de ensino, as professoras recém formadas iniciaram suas atividades profissionais na década de cinquenta e sessenta, em escolas isoladas, passando pelas reunidas e encerrando a carreira em grupos escolares. Se a Reforma Orestes Guimarães, em 1911, já estabelecia o modelo do grupo escolar para uniformização do ensino catarinense em substituição às “escolas primárias existentes”, praticamente quatro décadas depois as escolas isoladas “persistiam”. Estas escolas,

localizadas nas zonas rurais, atendiam à população local, sem distinção entre faixa etária e seriação. Todos, em uma mesma sala, alfabetizavam-se e aprendiam conteúdos de História e Geografia, ministrados pelas professoras negras. Se dos grupos escolares se pretendia uma formação mais estruturada, as escolas isoladas, “persistentes” mais de quatro décadas depois da Reforma, eram a representação concreta da escola para pobres.

Sob a profissão de professoras, elas também tinham a responsabilidade, além da atuação com os(as) estudantes e com o desempenho burocrático, instituído e cobrado pelos(as) inspetores(as), de organizar a escola, de promover a limpeza e a conservação. Ou seja, o diploma que conferia o status, também as colocava em uma condição de zeladoras do estabelecimento de ensino.

As narrativas sobre as escolas isoladas, salvo em Valdeonira, permitem a apreensão de uma precária estrutura física, conformando a escola para pobres, cujo índice de exclusão se refletia na concentração de estudantes na primeira série, em detrimento da pouca expressividade dos(as) mesmos(as) nas séries subseqüentes. Para atendimento à determinação legal sobre a formação do “novo homem”, capaz de auxiliar na “produção de riquezas da nação” e ainda, para obtenção do direito sufragista através da alfabetização, as precárias escolas para pobres cumpriam seu papel. Entretanto, estas mesmas escolas para pobres pareciam “fora do lugar”, se levado em conta a uniformização educacional, o modelo de estabelecimento preconizado na Reforma de 1911 e a democratização do ensino como forma de “inserção no meio geográfico, social e econômico”. Em termos de universalização do ensino e de possibilidade de desenvolvimento econômico, intelectual e político, a escola para pobres tinha, criteriosamente, seu limite de universalizar centrado nas professoras que, em conformidade com a estrutura física, tinham também uma formação deficitária em relação à população que a freqüentava.

Nesta escola, as professoras exercitaram o espelhamento, através da atuação profissional pautada nos(as) “professores(as) rigorosos(as)”, que muito auxiliaram na construção/disseminação da disciplina para o controle e a ordem. Ao atuarem profissionalmente sob a ótica do espelhamento, as professoras negras também ajudaram na “persistência” da pedagogia do medo.

Esta pedagogia do medo, construída na fase discente das depoentes, sofre mutação no período docente e o rigor, personificado nos(as) professores(as) de antigamente, desloca-se para o risco de mudança do local de trabalho em relação ao

endereço residencial e de conseqüente perda do status do novo. Ou seja, a pedagogia do medo que “persistiu” no espelhamento, adquiriu uma nova face que igualmente, causava temor pela dupla perda que significava.

Quanto à inserção profissional, as professoras negras transpuseram obstáculos singulares, desde a desistência em assumir o trabalho em Vila Itoupava pela escassa oferta de transporte, caso específico de Maria de Lourdes, até o afastamento das famílias e moradia temporária em residências cujos(as) proprietários(as) não tinham vínculo de parentesco.

Igualmente, as professoras negras acionaram as “redes de relações” para amenizar a dificuldade dos obstáculos a superar. Estabeleceu-se, assim, uma recomposição do “clientelismo” pelas depoentes que podem ter visto, nesta relação, uma efetiva condição para atingirem o objetivo almejado, ainda que em parte. Nesta “rede”, o envolvimento político foi mediado, em alguns casos, pela intervenção familiar, reforçando sua importância não apenas na escolha, mas também na inserção profissional.

Como as professoras negras estudaram e trabalharam em uma escola do passado, as memórias incidem sobre uma trajetória na qual a disciplinarização e a ordem conformaram a construção das profissionais. Assim, é consenso entre as mesmas a desaprovação de atitudes reivindicatórias, mesmo que haja reconhecimento da baixa remuneração, pois para elas, ser professora não inclui compensativo financeiro e sim de ordem moral, sob a concepção da prática educacional como “missão, sacerdócio, dom”.

Os reflexos do mérito, dentre outros, disseminado na escola pela qual passaram como estudantes e profissionais, por trazer no seu significado subliminarmente, a possibilidade de atenuar diferenças pelo esforço individual, aproxima as professoras negras, em alguma medida, do grupo étnico dito majoritário. Contudo, nem a disciplinarização, tampouco o mérito excluíram as professoras negras de processos discriminatórios. Ou seja, mesmo que a disciplinarização enquanto facilitadora do comportamento socialmente aceitável e o mérito como valor tenham conseguido atingir, no imaginário, uma justificativa para a igualdade, ainda assim, não foram suficientes, tanto para que esta igualdade descartasse a pertença étnica, quanto para que as mesmas atingissem outras dimensões profissionais. Dito de outra forma, as professoras que tiveram o mérito de passar na trajetória discente pelo esforço individual, com comportamentos socialmente aceitáveis, sofreram processos discriminatórios e atingiram o patamar máximo de ascensão permitido.

As professoras negras articularam estratégias de inversão, para inserirem-se profissionalmente sob a via reformista, pela negociação que as fez serem as melhores dentre as suas iguais, porque foram elas e não outras mulheres negras, do seu tempo, que ascenderam socialmente, a uma profissão de prestígio social. E, neste sentido, a boa escola do passado, disseminadora da disciplinarização e do mérito, cumpriu sua função de auxiliar na ascensão profissional e social das mesmas. Contudo, esta negociação, por mais que tenha atendido parcialmente, aos interesses das depoentes e as tenha ajudado na “mudança de lugar”, também determinou o lugar a ser ocupado, uma vez que, enquanto o melhor das mulheres negras de seu tempo, as professoras se mantiveram nos morros ou nos bairros periféricos. Ainda que uma delas chegasse ao cargo de diretora, foi na escola do morro que ela exerceu a profissão.

A perversidade do mérito e, portanto, da escola que o dissemina, está em velar seu significado ilusório. O mérito que propala a inclusão é o mesmo que impinge a exclusão. Provavelmente, outras mulheres negras do mesmo tempo das depoentes, também concluíram os estudos nas mesmas escolas e nem por isso ascenderam profissional e socialmente porque, possivelmente não recorreram a estratégias de reversão, como estas professoras. O mérito, ao imprimir no imaginário coletivo, o esforço pessoal como via para o desenvolvimento intelectual, econômico e político, pulveriza a desigualdade racial existente na sociedade. Determina consequentemente, à população negra em particular, o espaço a ser ocupado, permitindo, em casos excepcionais, que haja alguma rara representatividade em outros níveis de trabalho, para reforçar o “persistente” mito da democracia racial.

Outro fator importante para diluir a complexidade ilusória do mérito no que tange à racialidade está na comunicação. As professoras negras, que ingressaram no magistério nas décadas de cinquenta e sessenta, passaram por situação discriminatória, mesmo sob a determinação legal⁹⁵ que estabeleceu a discriminação como crime. Estariam já amparadas pelo poder e força da lei e poderiam ter uma ação diferente do “silêncio ou da negação”. Se a escola não privilegiava (e ainda não) o trabalho com as diferenças, entra aí a ação dos movimentos sociais. GOMES (1995), citada no item 3.1 do terceiro capítulo desta pesquisa, alude à participação dos movimentos sociais na construção de uma pedagogia anti-racista, questionando a ação dos mesmos “no processo de construção da identidade da mulher negra e professora”. Na sua investigação o “reconhecimento da importância de organização social na luta por

⁹⁵ Lei Afonso Arinos – 1390, de 03/07/1951 – encontrada também no site www.soleis.adv.br

igualdade de direitos tanto de mulheres e negros”, por parte das professoras entrevistadas, foi acompanhado pelo medo da criação de “um racismo às avessas”. SILVA (2003) informa que a União dos Homens de Cor, fundada em Porto Alegre, em 1943, contribuiu para a inserção profissional da população negra, entretanto, criou escolas para domésticas, reafirmando a reprodução do trabalho subalterno.

Ou seja, a falta de circulação das informações aliada ao discurso homogeneizador da escola desamparou as professoras negras no momento em que a discriminação racial foi vivenciada. Enquanto movimento social em prol da população negra, a UHC também se conformou à perversidade do mérito disseminado na escola. Se, é indissociável a ação dos movimentos sociais na “intervenção estatal” no que se refere às “políticas públicas” dentre as quais a educação se insere, conforme afirma MEKSENAS (2002), cabe refletir sobre o impacto da atuação daqueles sobre a profissionalização docente, particularmente, das professoras negras.

Em outras palavras, longe de negar a importância dos movimentos sociais, é preciso repensar em como estes podem atingir os(as) professores(as) negros(as) e não-negros(as), tanto na construção de identidade étnica, quanto no trabalho profissional que desmistifique a ilusão do mérito como devir.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Cláudio Aguar – **Cultura e Sociedade no Brasil: 940 a 1968**; São Paulo: Atual, 1996.
- ALMEIDA, José Ricardo Pires de – **História da Instrução Pública no Brasil (1500 – 1889) – História e Legislação**, tradução de Antônio Chizzotti, - Anexo 2: “**Relatório Gonçalves Dias**”, p. 335-365; Brasília: INEP-PUC/SP, 1989.
- AURAS, Gladys Teive – **Entre o discurso e a prática: um olhar sobre a Escola Normal Catarinense nos anos sessenta**. In: SHEIBE, Leda & DAROS, Maria das Dores (org.) – **Formação de Professores em Santa Catarina – Série Pesquisas I**; Florianópolis: NUP/CED, 2002.
- AURAS, Marli – **Poder oligárquico catarinense: da guerra aos fanáticos do Contestado à opção pelos pequenos**. Tese – PUC-SP, 1991.
- BENTO, Maria Aparecida Silva – **Cidadania em preto e branco: discutindo as relações raciais**; São Paulo: Ática, 2002.
- BOSI, Ecléa – **Memória e Sociedade: Lembranças dos Velhos**; São Paulo: Cia das Letras, 1994.
- CHIZZOTTI, Antônio – “**A Constituinte de 1823 e a Educação**”. In: FÁVERO, Osmar (org) **A Educação nas Constituintes Brasileiras: 1823 – 1988**; Campinas: Autores Associados, 1996.
- CORRÊA, Carlos Humberto Pederneiras – **História de Florianópolis – Ilustrada**; Florianópolis: Insular, 2005.
- COSTA, Messias – **A Educação nas Constituições do Brasil: Dados e Direções**; Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- DALLABRIDA, Norberto – **A Fabricação Escolar das Elites: O Ginásio Catarinense na Primeira República**; Florianópolis: Cidade Futura, 2001.
- FIORI, Neide Almeida – **Aspectos da Evolução do Ensino Público: Ensino Público e Política de Assimilação Cultural no Estado de Santa Catarina nos Períodos Imperial e Republicano**; Florianópolis: Ed. da UFSC, 1991.
- GIACOMINI, Sônia Maria – **Mulher e Escrava – Uma Introdução Histórica ao Estudo da Mulher Negra no Brasil**; Rio de Janeiro: Vozes, 1988.
- GOMES, Nilma Lino – **A mulher negra que vi de perto**; Belo Horizonte: Mazza, 1995.
- ILHA, Maria da – **Farrapos de idéias**; Fundação Catarinense de Cultura, 3ª Ed. 2001.

MARTINS, José de Souza – **O poder do atraso: ensaios de Sociologia da História Lenta**; São Paulo: HUCITEC, 1994.

MEKSENAS, Paulo – **Pesquisa Social e Ação Pedagógica: Conceitos, Métodos e Práticas**; São Paulo: Loyola, 2002.

_____ – **História oral: professores e seus “tempos de estudantes”**. In: ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA, 10, 2004. Florianópolis. Anais – Florianópolis: ANPUH/SC; PROEXTENSÃO/UFSC, 2004.

_____ – **Cidadania, poder e comunicação**; São Paulo: Cortez, 2002.

MENEZES, Jaci Maria Ferraz de – Estudo Sete: **500 Anos de Educação: Diferenças e Tensões Culturais** – In: SBHE (Org) **Educação no Brasil: História e Historiografia**; Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues – **“Professoras Negras na Primeira República”**. In: OLIVEIRA, Iolanda de (coordenadora)...[et al.] **Relações Raciais e Educação: Alguns Determinantes**; Cadernos PENESB 1; Niterói - Intertexto, 1999.

OLIVEIRA, Kiusam Regina de - **Duas histórias de autodeterminação: a construção da identidade de professoras afrodescendentes**; dissertação – USP, 2001.

PRINS, Gwyn – **História Oral** – In: BURKE, Peter (org) **A Escrita da História: Novas Perspectivas**; São Paulo: UNESP, 1992.

REGO, Teresa Cristina – **Memórias de escola: cultura escolar e constituição de singularidades**; Petrópolis: Vozes, 2003.

REIS, José Carlos – **As Identidades do Brasil: De Varnhagen a FHC**; Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira – **História da Educação no Brasil (1930-1973)**; Petrópolis: Vozes, 2002.

SALLES, Iraci Galvão – **Trabalho, Progresso e a Sociedade Civilizada: o Partido Republicano Paulista e a Política de Mão de Obra (1870 – 1889)**; São Paulo: HUCITEC/Pró-Memória – Instituto Nacional do Livro, 1986.

SANTOS, Clóvis Roberto dos – **Educação Escolar Brasileira: Estrutura, Administração, Legislação**; São Paulo: Pioneira, 1999.

SAVIANI, Dermeval – Estudo Um: **História da Educação e Política Educacional** – In: SBHE (Org) **Educação no Brasil: História e Historiografia**; Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

SHARPE, Jim – **A História Vista de Baixo** – In: BURKE, Peter (org) **A Escrita da História: Novas Perspectivas**; São Paulo: UNESP, 1992.

SILVEIRA, Maria Helena Vargas da – **As filhas das Lavadeiras**; Porto Alegre: Grupo Cultural Rainha Ginga, 2002.

- SLEMIAN, Andréa & PIMENTA, João Paulo Garrido – **O Nascimento Político do Brasil: As Origens do Estado e da Nação (1808 – 1825)**; Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- SOUZA, Maria do Carmo Campello de – **Estado e partidos políticos no Brasil (1930 a 1964)**; São Paulo: Alfa-Omega, 1983.
- SUCUPIRA, Newton – “**O Ato Adicional de 1834 e a Descentralização da Educação**”. In: FÁVARO, Osmar (org) **A Educação nas Constituintes Brasileiras: 1823 – 1988**; - Campinas: Autores Associados, 1996.
- VIOTTI DA COSTA, Emília – **Da Monarquia à República – Momentos Decisivos**; São Paulo: UNESP, 1998.
- WARMLING, Letícia Carneiro Aguiar – **A Contribuição da História da Educação na Formação do Educador**; Dissertação – PUCRS, 1991.
- XAVIER, Libânia Nacif – Estudo Onze: **Particularidades de um Campo Disciplinar em Consolidação: Balanço do I Congresso Brasileiro de História da Educação (RJ/2000)** – In: SBHE (Org) **Educação no Brasil: História e Historiografia**; Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

Sites consultados

www.anped.org.br/rbe15/09-artigo8.pdf

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e & GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira – **Movimento Negro e Educação**; Artigo publicado em novembro de 2000.

www.educacaoonline.pro.br/artigos_autor.asp?p_id_autor=382

JESUS, Regina de Fátima de – **Professoras negras: assumindo a identidade étnica e desvelando o preconceito e a discriminação no cotidiano de vida e profissão**; Artigo publicado em 10 de novembro de 2002.

www.espaçoadêmico.com.br

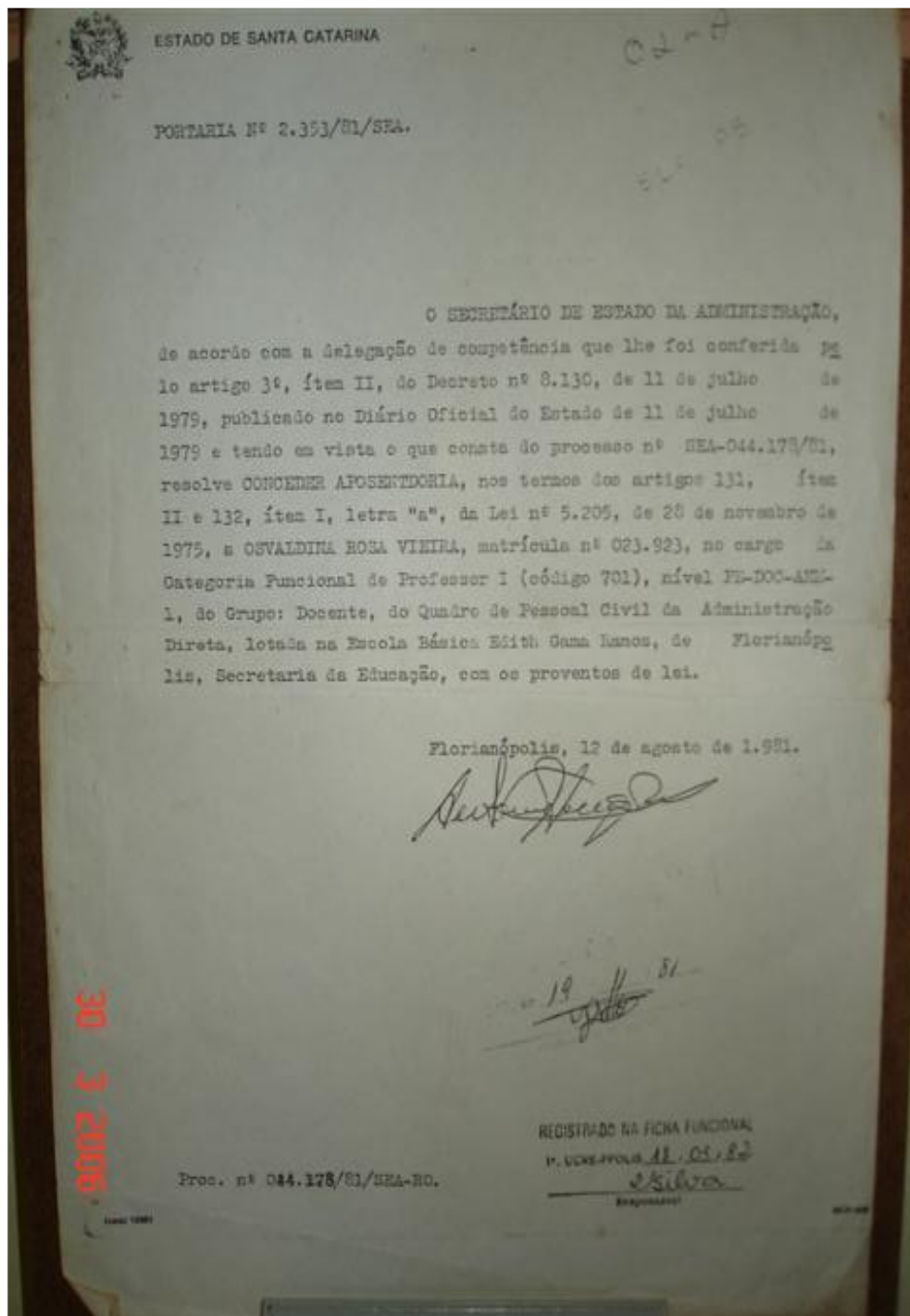
SILVA, Antonio Ozaí da – **A representação do negro na política brasileira**; Artigo publicado em 01 de março de 2001.

www.scielo.br

SILVA, Joselina da - **A União dos Homens de Cor: aspectos do movimento negro dos anos 40 e 50** – Estudos afro-

ANEXOS

Anexo 1 – Documento e fotos de Osvaldina da Rosa Vieira



Anexo 1A - Portaria 2353/81/SEA, referente à aposentadoria.



Anexo 1B – Quadro de formatura, com nome da escola e ano de conclusão.



Anexo 1C – Osvaldina da Rosa Vieira recebendo o diploma de normalista

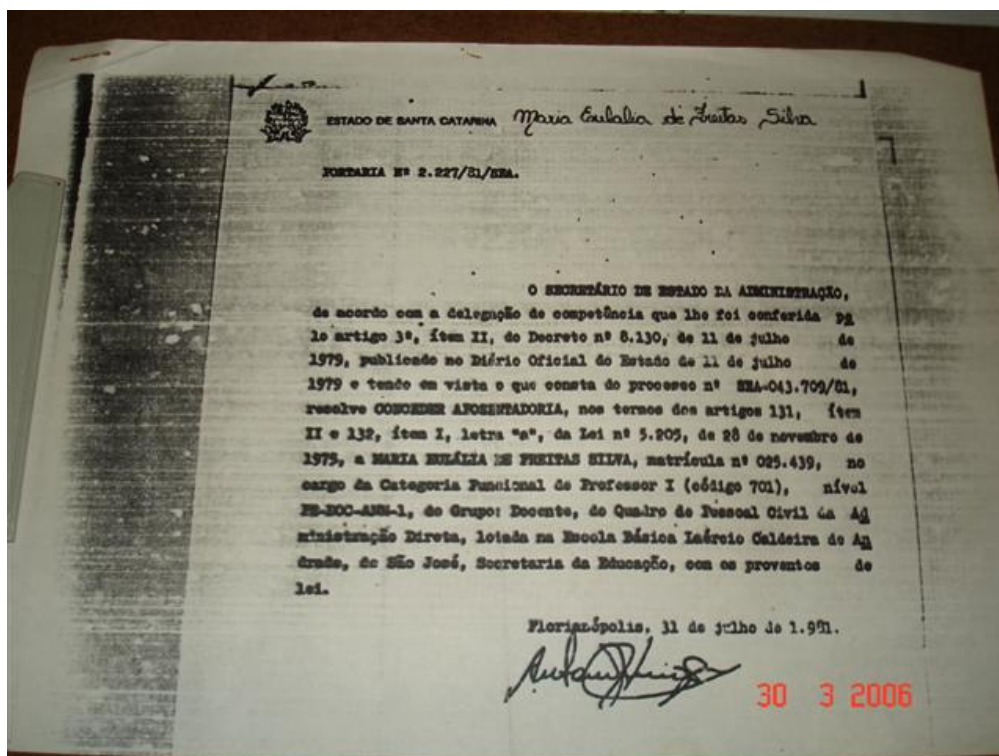


Anexo 1D – Osvaldina da Rosa Vieira na organização da festa da rainha da escola reunida Tereza Marcelle Soares

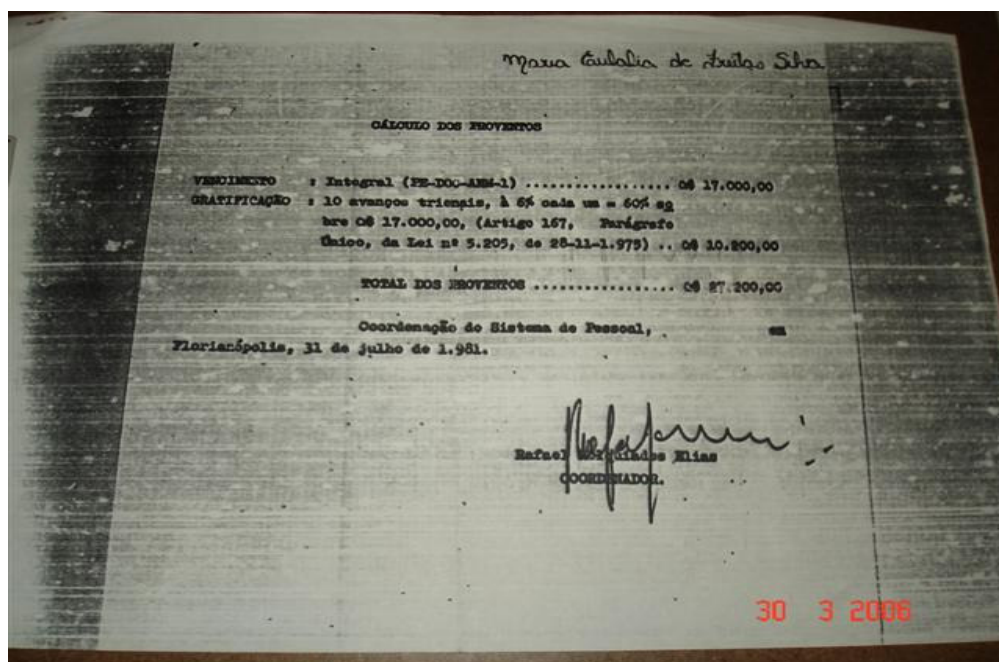


Anexo 1E – Osvaldina da Rosa Vieira, no lado esquerdo superior, professora Vani no inferior esquerdo, e, no extremo direito inferior, professor Lucas, com a turma da 2ª série, no grupo escolar Edith Gama Ramos.

Anexo 2 – Documentos e fotos de Maria Eulália de Freitas Silva



Anexo 2A – Portaria 2227/81/SEA, referente à aposentadoria.



Anexo 2B – verso da Portaria 2227/81/SEA, referente ao “cálculo dos proventos”.

LICENCIAR		LICENCIAR	
DATA	Nº 1310	DATA	BRITO
1974	11.06.73		
1975	11.06.73		
1976	11.06.73		
1977	11.06.73		
1978	11.06.73		
1979	11.06.73		
1980	11.06.73		
1981	11.06.73		
1982	11.06.73		
1983	11.06.73		
1984	11.06.73		
1985	11.06.73		
1986	11.06.73		
1987	11.06.73		
1988	11.06.73		
1989	11.06.73		
1990	11.06.73		
1991	11.06.73		
1992	11.06.73		
1993	11.06.73		
1994	11.06.73		
1995	11.06.73		
1996	11.06.73		
1997	11.06.73		
1998	11.06.73		
1999	11.06.73		
2000	11.06.73		
2001	11.06.73		
2002	11.06.73		
2003	11.06.73		
2004	11.06.73		
2005	11.06.73		
2006	11.06.73		
2007	11.06.73		
2008	11.06.73		
2009	11.06.73		
2010	11.06.73		
2011	11.06.73		
2012	11.06.73		
2013	11.06.73		
2014	11.06.73		
2015	11.06.73		
2016	11.06.73		
2017	11.06.73		
2018	11.06.73		
2019	11.06.73		
2020	11.06.73		
2021	11.06.73		
2022	11.06.73		
2023	11.06.73		
2024	11.06.73		
2025	11.06.73		
2026	11.06.73		
2027	11.06.73		
2028	11.06.73		
2029	11.06.73		
2030	11.06.73		
2031	11.06.73		
2032	11.06.73		
2033	11.06.73		
2034	11.06.73		
2035	11.06.73		
2036	11.06.73		
2037	11.06.73		
2038	11.06.73		
2039	11.06.73		
2040	11.06.73		
2041	11.06.73		
2042	11.06.73		
2043	11.06.73		
2044	11.06.73		
2045	11.06.73		
2046	11.06.73		
2047	11.06.73		
2048	11.06.73		
2049	11.06.73		
2050	11.06.73		
2051	11.06.73		
2052	11.06.73		
2053	11.06.73		
2054	11.06.73		
2055	11.06.73		
2056	11.06.73		
2057	11.06.73		
2058	11.06.73		
2059	11.06.73		
2060	11.06.73		
2061	11.06.73		
2062	11.06.73		
2063	11.06.73		
2064	11.06.73		
2065	11.06.73		
2066	11.06.73		
2067	11.06.73		
2068	11.06.73		
2069	11.06.73		
2070	11.06.73		

Anexo 2C – Primeira parte da ficha cadastral de Maria Eulália de Freitas Silva

[illegible]

Anexo 2D – Sequência da ficha cadastral de Maria Eulália de Freitas Silva



Anexo 2E – A segunda da esquerda para direita, Maria Eulália de Freitas Silva com a turma de normalistas da Escola Normal Governador Ivo Silveira (Palhoça), na aula de Educação Física.




Anexo 2F – Maria Eulália de Freitas Silva, no espaço físico da escola isolada de Colônia Santana, “distrito de São Pedro de Alcântara (...) circunscrito ao município de São José”.



Anexo 2G – Maria Eulália de Freitas Silva e sua família, na casa que, no início do seu trabalho docente, foi a escola isolada de Colônia Santana, “distrito de São Pedro de Alcântara (...) circunscrito ao município de São José”.

Anexo 3 – Documentos e fotos de Valdeonira Silva dos Anjos

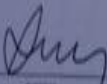

REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL
Estado de Santa Catarina
 SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO


INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO
NOME DA UNIDADE ESCOLAR
 AV. MAURO RAMOS, 275 - FLORIANÓPOLIS
ENDEREÇO COMPLETO
 DECRETO Nº 155 - 10/06/1892 - GOVERNO DO ESTADO
ATUAL, DATA, ÓRGÃO DO PODER PÚBLICO QUE AUTORIZOU O RECONHECIMENTO O FUNCIONAMENTO DO ESTABELECIMENTO

2ª VIA

O DIRETOR DO INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO
 CONFERE A: **VALDEONIRA SILVA**
 DE NACIONALIDADE **Brasileira** E IDENTIDADE Nº **496.162-5**
 NATURAL DE **Florianópolis** UNIDADE DA FEDERAÇÃO **Santa Catarina**
 NASCIDA EM **26 de Setembro** DE **1935** O PRESENTE **Diploma** POR HAVER CONCLUÍDO EM
09 de Dezembro DE **1960** o Curso Normal
 DO ENSINO DE 2º GRAU.
 TÍTULO PROFISSIONAL CONFERIDO **Professor Primário**
 FUNDAMENTAÇÃO LEGAL: **De acordo com a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.**

Florianópolis, 23 de abril de 1960


 Prof. Adevilton Victor Barandier
 Diretor Geral - IEE
 ATU INZOM


 Raimundo Borge
 Secretário de Ensino - IEE
 Portaria 1.000/1960

TÍTULO DO DIPLOMA/CERTIFICADO

Anexo 3A - Certificado de conclusão do curso Normal, de Valdeonira Silva dos Anjos, expedido pelo Instituto Estadual de Educação, em 23 de abril de 1960.

[illegible]

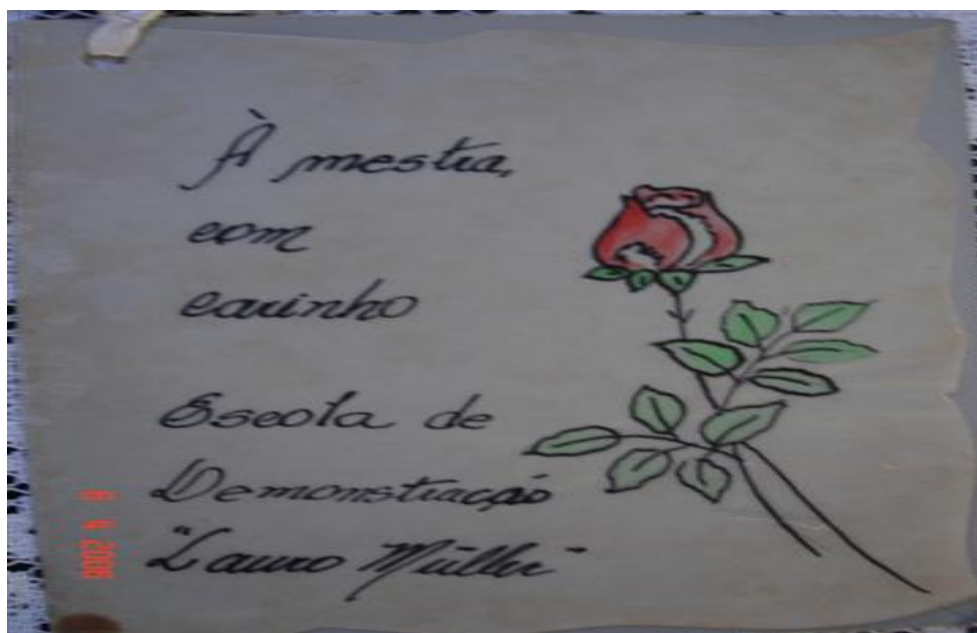
Anexo 3B – Histórico escolar de Valdeonira Silva dos Anjos, do curso Normal, expedido pelo Instituto Estadual de Educação.



Anexo 3C - Certificado de Valdeonira Silva dos Anjos, de conclusão do curso Ginásial, expedido pelo Colégio Estadual Dias Velho.



Anexo 3D - Valdeonira Silva dos Anjos, em espaço físico próximo à escola isolada da Barra da Lagoa.



Anexo 3E – Cartão recebido por Valdeonira Silva dos Anjos, ofertado pelo diretor Lucas, da “escola de demonstração “Lauro Muller””, em comemoração ao dia do professor.

Anexo 3F – Convite de formatura do curso Normal, do Instituto de Educação.

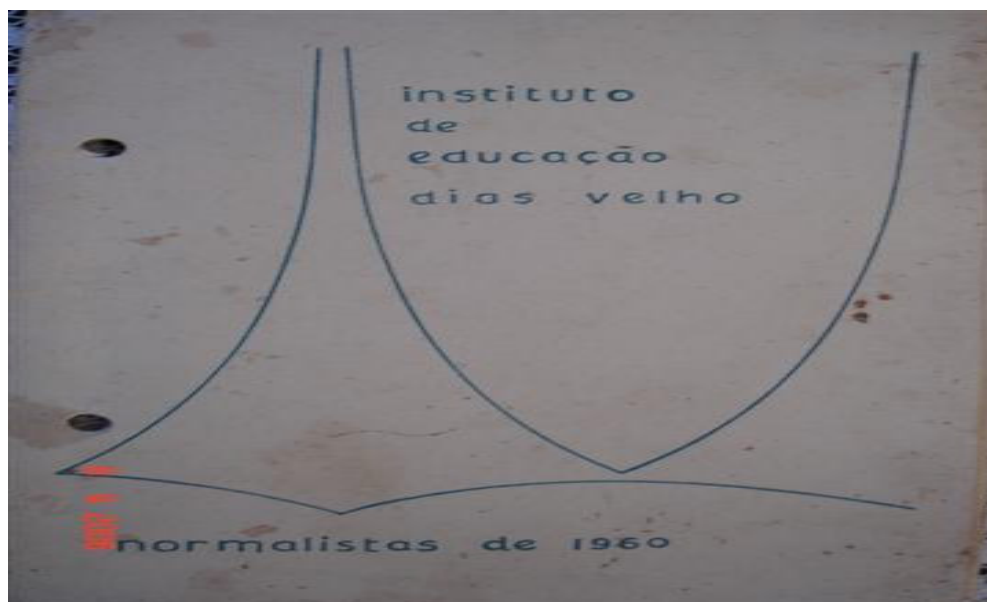


Figura 3F1 – Capa do convite

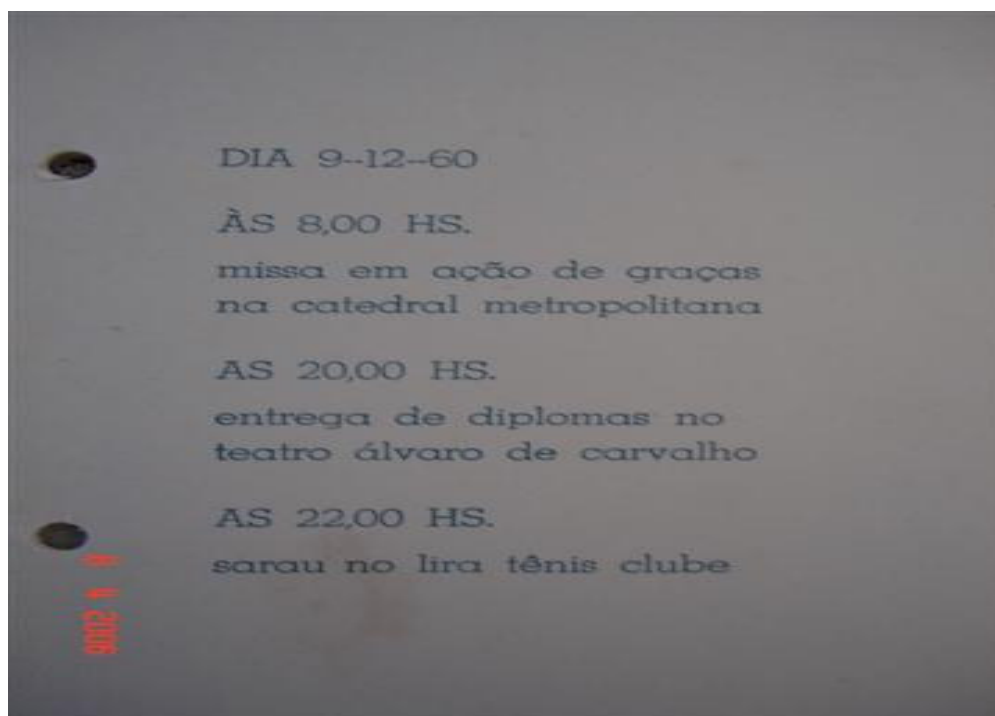


Figura 3F2 – Folha 2 do convite

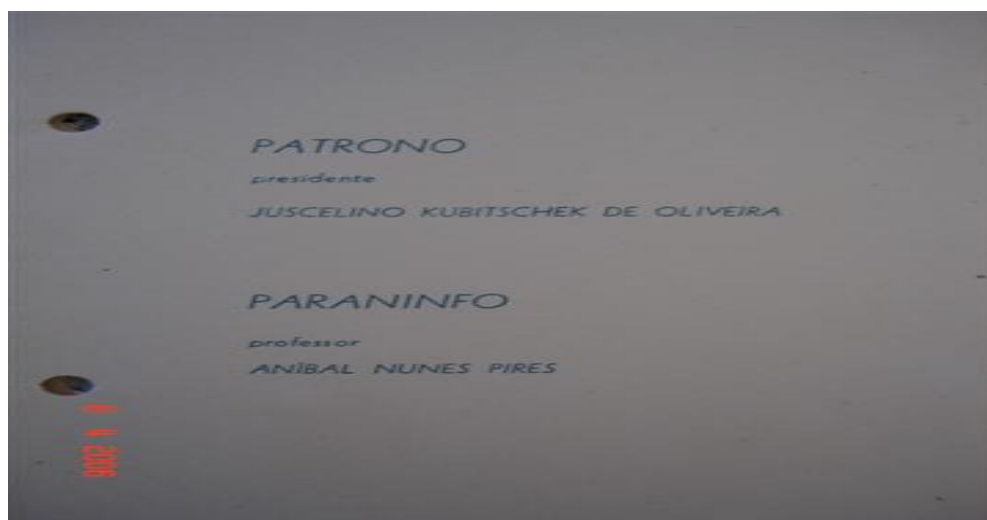


Figura 3F3 - Folha 3 do convite

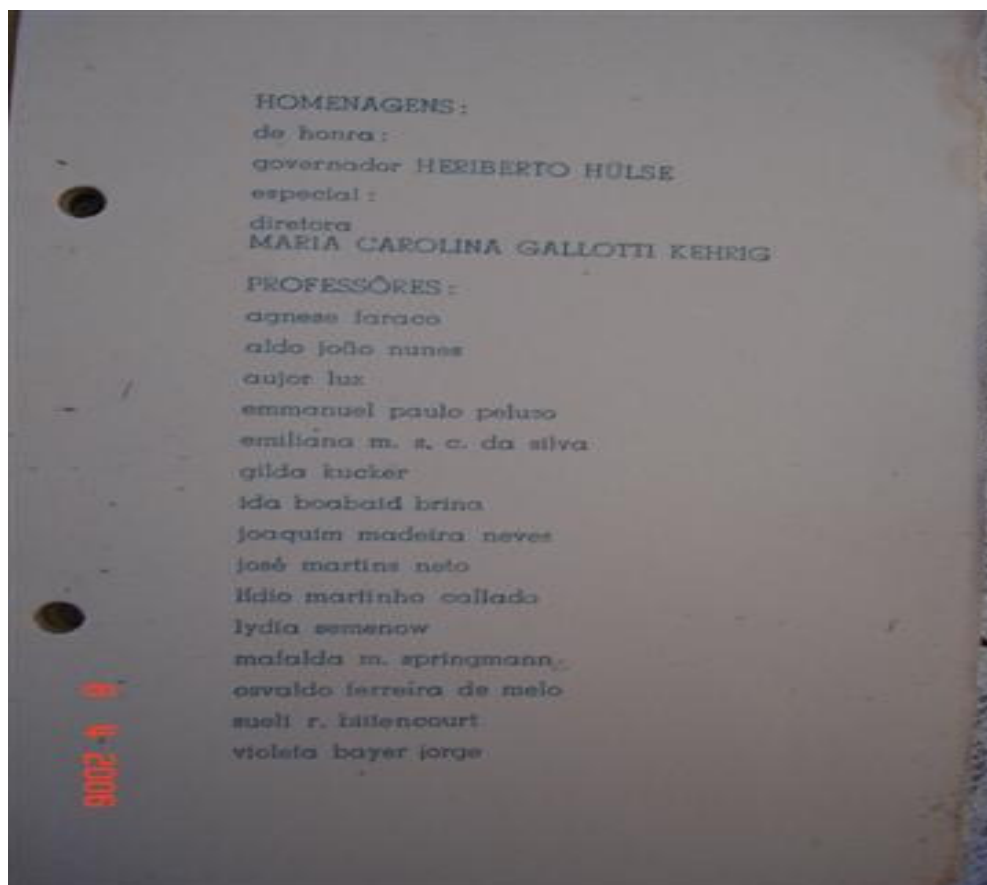


Figura 3F4 - Folha 4 do convite

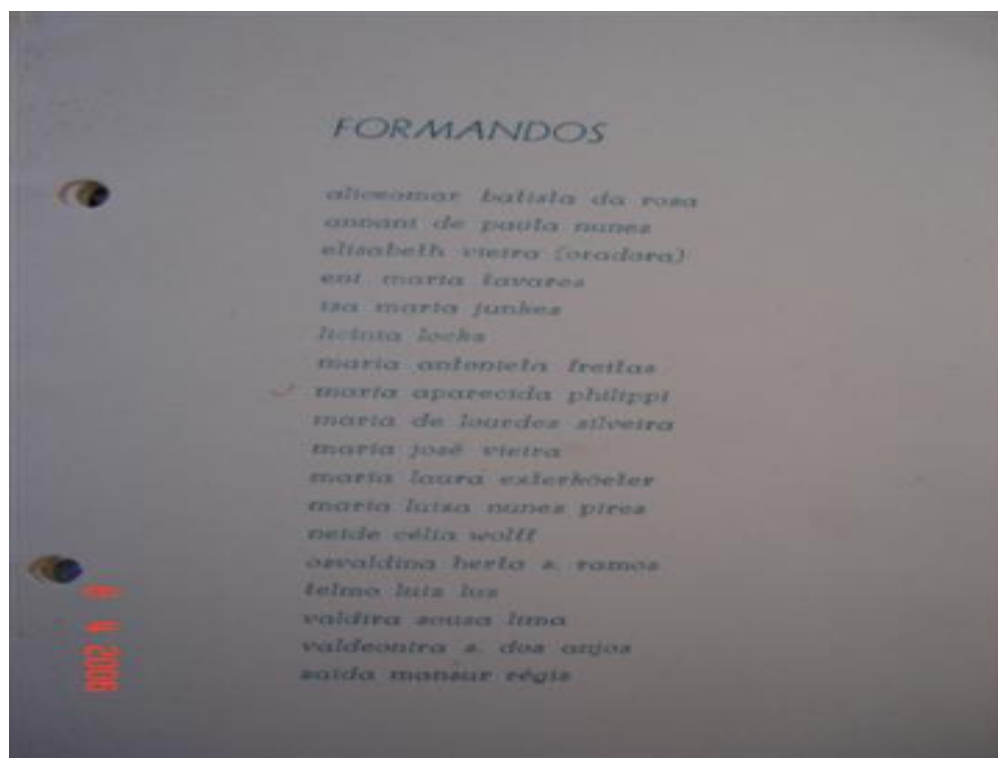


Figura 3F5 - Folha 5 do convite

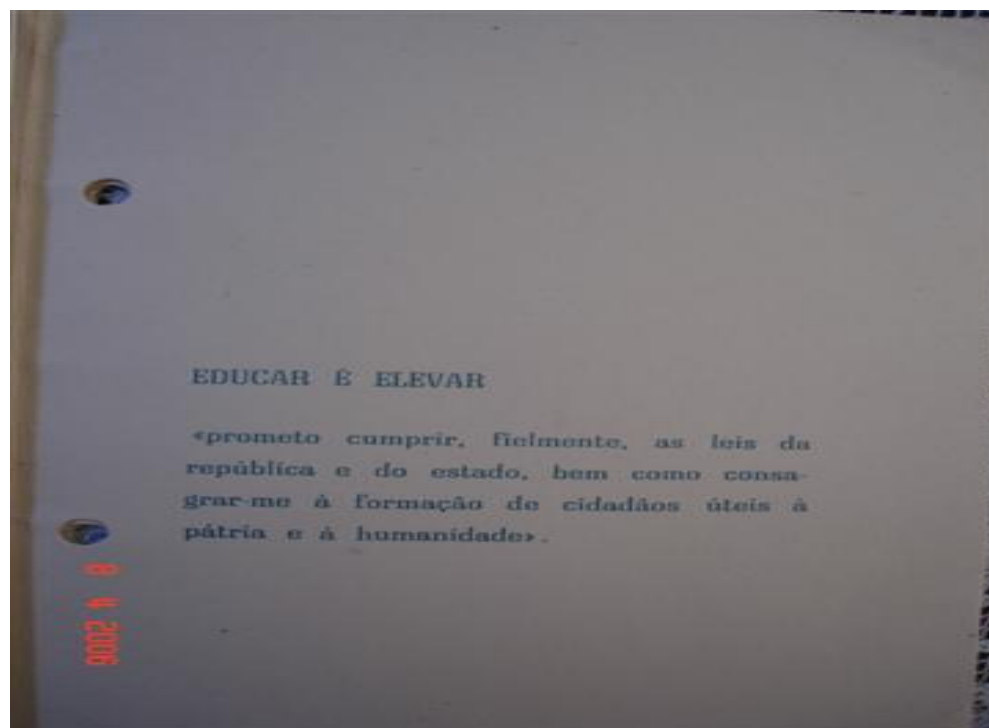


Figura 3F6 - Folha 6 do convite

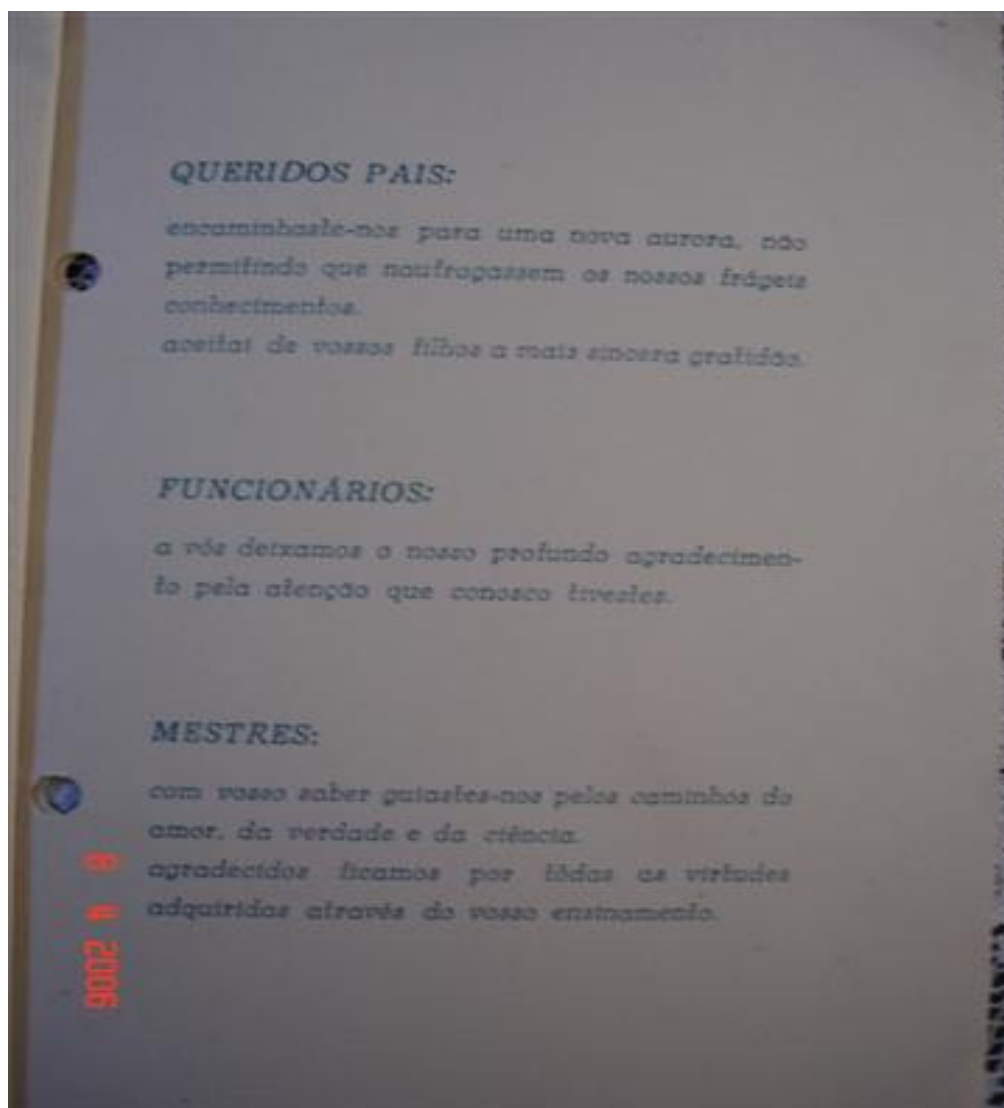


Figura 3F7 - Folha 7 do convite

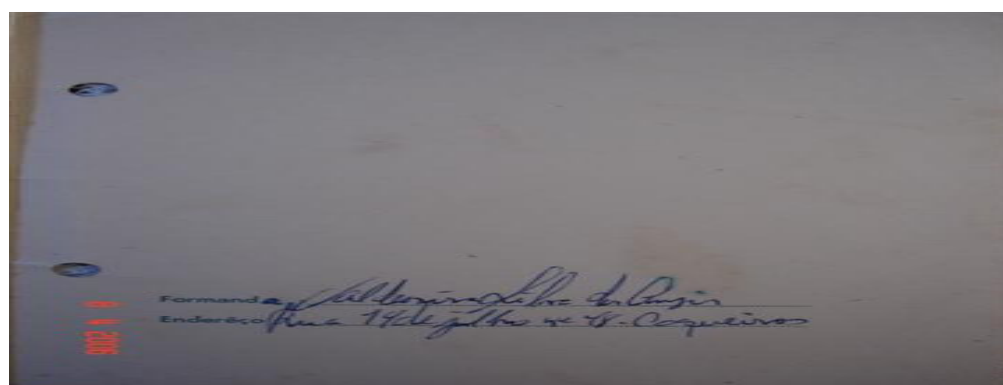


Figura 3F8 – Última folha do convite



Anexo 3G – Valdeonira Silva dos Anjos com suas produções artesanais: uma boneca negra e outra de fuxico.

Anexo 4A – Osvaldina da Rosa Vieira

Universidade Federal de Santa Catarina
Programa de Pós-Graduação em Educação
Centro de Ciências da Educação
Pós-graduada: Eliane Gomes

O presente documento visa identificar profissionais cujo perfil se insere na proposta sobre profissionais negros, sendo um preenchimento voluntário. As informações coletadas serão divulgadas parcial ou integralmente, respeitada a autorização disposta ao final.

divulgadas parcial ou integralmente, respeitadas a restrição disposta no item 1.1.

Nome completo: Maria Luiza de Fátima Silva

Data de nascimento (dia, mês e ano): 20/11/84

Naturalidade: São Paulo - SP

Grau de escolaridade: 1ª série do Ensino Médio

Estado civil: Casada

Endereço atual: Av. Brasil, 100 - Jd. América - São Paulo - SP

Telefone para contato: 3241 7905 - 3241 0660

Escola em que iniciou os estudos (se mais de uma, pública ou privada, favor mencionar): Escola Municipal de Ensino Fundamental - Jd. América - São Paulo - SP

Escola em que concluiu os estudos (se mais de uma, pública ou privada, favor mencionar): Escola Municipal de Ensino Fundamental - Jd. América - São Paulo - SP

Outros cursos relacionados à formação (se não estudou em escola pública ou privada, favor mencionar):

Nome do pai, profissão e grau de escolaridade: Maria Luiza de Fátima - Adv. Pub. Brasileira - 1ª série do Ensino Médio

Nome da mãe, profissão e grau de escolaridade: Luiz Carlos de Fátima - Adv. Pub. Brasileira - 1ª série do Ensino Médio

Tem filhos? Sim

Quantos? 2

Sexo dos filhos: Masculino

Grau de escolaridade de cada filho: Ensino Médio - 1ª série

Estudaram em escola pública ou privada? Privada

Tiveram auxílio financeiro para os estudos? Se sim, de que tipo? Sim

Profissão dos filhos: Advogado

0.5 mm

110

() Não
Autorizo a divulgação das informações contidas neste questionário integralmente, () incluindo,
() não incluindo meu nome, somente para o fim a que se destina, ou seja, como suporte para a
pesquisa de Elisabete Gomes.

San José, 3 de julho de 1904

Agência de Informação

Universidade Federal de Santa Catarina
Programa de Pós-Graduação em Educação
Centro de Estudos da Educação
Pós-graduada: Elisabete Gomes

O presente documento visa identificar profissionais cujo perfil se enquadre na pesquisa sobre professores negros, sendo seu preenchimento voluntário. As informações recolhidas serão divulgadas parcial ou integralmente, respeitada a autorização disposta ao final.

Nome completo: Valdeonira Silva dos Anjos
 Data de nascimento (dia, mês e ano): 26/09/1955
 Nacionalidade: B.R.
 Grau de escolaridade: Superior
 Estado civil: casada
 Endereço atual: Rua 15 Joaquim, 30

Telefone para contato: 34147202 / 34147203 / 3215039
 Escola em que iniciou os estudos (se não de uma, pública ou privada, favor mencionar): Escola Pública Grupo Maria das Neves
 Escola em que concluiu os estudos (se não de uma, pública ou privada, favor mencionar): UDESC

Outros cursos relacionados à formação (se não concluiu os dois, públicos ou privados, favor mencionar): Curso de Multiculturalismo - FAPESP
 Nome do pai, profissão e grau de escolaridade: Augusto Silva
1ª e 2ª séries - pintor - Mestre de obras
 Nome da mãe, profissão e grau de escolaridade: Maria Martinha de Costa
Apelada beta - lavadeira - analista
 Tem filhos? Sim
 Quantos? 2 (5 e 17)
 Sexo dos filhos: 1 S, 1 F
 Grau de escolaridade de cada filho: 1º do 1º - pro. Normandos Nêgo
2º do 1º - 1º do 2º - 1º do 3º - 1º do 4º - 1º do 5º - 1º do 6º - 1º do 7º - 1º do 8º - 1º do 9º - 1º do 10º - 1º do 11º - 1º do 12º - 1º do 13º - 1º do 14º - 1º do 15º - 1º do 16º - 1º do 17º - 1º do 18º - 1º do 19º - 1º do 20º - 1º do 21º - 1º do 22º - 1º do 23º - 1º do 24º - 1º do 25º - 1º do 26º - 1º do 27º - 1º do 28º - 1º do 29º - 1º do 30º - 1º do 31º - 1º do 32º - 1º do 33º - 1º do 34º - 1º do 35º - 1º do 36º - 1º do 37º - 1º do 38º - 1º do 39º - 1º do 40º - 1º do 41º - 1º do 42º - 1º do 43º - 1º do 44º - 1º do 45º - 1º do 46º - 1º do 47º - 1º do 48º - 1º do 49º - 1º do 50º - 1º do 51º - 1º do 52º - 1º do 53º - 1º do 54º - 1º do 55º - 1º do 56º - 1º do 57º - 1º do 58º - 1º do 59º - 1º do 60º - 1º do 61º - 1º do 62º - 1º do 63º - 1º do 64º - 1º do 65º - 1º do 66º - 1º do 67º - 1º do 68º - 1º do 69º - 1º do 70º - 1º do 71º - 1º do 72º - 1º do 73º - 1º do 74º - 1º do 75º - 1º do 76º - 1º do 77º - 1º do 78º - 1º do 79º - 1º do 80º - 1º do 81º - 1º do 82º - 1º do 83º - 1º do 84º - 1º do 85º - 1º do 86º - 1º do 87º - 1º do 88º - 1º do 89º - 1º do 90º - 1º do 91º - 1º do 92º - 1º do 93º - 1º do 94º - 1º do 95º - 1º do 96º - 1º do 97º - 1º do 98º - 1º do 99º - 1º do 100º
 Estudaram em escola pública ou privada? Pública

Teram auxílio financeiro para os estudos? Se sim, de que tipo? Não

Profissão dos filhos: 1º do 1º - 1º do 2º - 1º do 3º - 1º do 4º - 1º do 5º - 1º do 6º - 1º do 7º - 1º do 8º - 1º do 9º - 1º do 10º - 1º do 11º - 1º do 12º - 1º do 13º - 1º do 14º - 1º do 15º - 1º do 16º - 1º do 17º - 1º do 18º - 1º do 19º - 1º do 20º - 1º do 21º - 1º do 22º - 1º do 23º - 1º do 24º - 1º do 25º - 1º do 26º - 1º do 27º - 1º do 28º - 1º do 29º - 1º do 30º - 1º do 31º - 1º do 32º - 1º do 33º - 1º do 34º - 1º do 35º - 1º do 36º - 1º do 37º - 1º do 38º - 1º do 39º - 1º do 40º - 1º do 41º - 1º do 42º - 1º do 43º - 1º do 44º - 1º do 45º - 1º do 46º - 1º do 47º - 1º do 48º - 1º do 49º - 1º do 50º - 1º do 51º - 1º do 52º - 1º do 53º - 1º do 54º - 1º do 55º - 1º do 56º - 1º do 57º - 1º do 58º - 1º do 59º - 1º do 60º - 1º do 61º - 1º do 62º - 1º do 63º - 1º do 64º - 1º do 65º - 1º do 66º - 1º do 67º - 1º do 68º - 1º do 69º - 1º do 70º - 1º do 71º - 1º do 72º - 1º do 73º - 1º do 74º - 1º do 75º - 1º do 76º - 1º do 77º - 1º do 78º - 1º do 79º - 1º do 80º - 1º do 81º - 1º do 82º - 1º do 83º - 1º do 84º - 1º do 85º - 1º do 86º - 1º do 87º - 1º do 88º - 1º do 89º - 1º do 90º - 1º do 91º - 1º do 92º - 1º do 93º - 1º do 94º - 1º do 95º - 1º do 96º - 1º do 97º - 1º do 98º - 1º do 99º - 1º do 100º
 () Sim () Não

Autorizo a divulgação das informações contidas neste questionário integralmente, () incluindo, () não incluindo meu nome, somente para o fim a que se destina, ou seja, como suporte para a pesquisa de Elisabete Gomes.

Florianópolis, 21 de maio de 2005

Assinatura da informante

13 de maio de 2006

Anexo 13A - com da Nêgo

Anexo 4C – Valdeonira Silva dos Anjos

Universidade Federal de Santa Catarina
Programa de Pós-Graduação em Educação
Centro de Ciências da Educação
 Pesquisadora: Elizabeth Gomes

O presente documento visa identificar professores cujo perfil se enquadre na pesquisa sobre professoras negras, sendo seu preenchimento voluntário. As informações canceladas serão divulgadas parcial ou integralmente, dependendo a autorização disposta no final.

Nome completo:	Maria de Lourdes Costa Gonçalves
Data de nascimento (dia, mês e ano):	30-06-1938
Naturalidade:	Itororó, Pernambuco
Grau de escolaridade:	3º Grau
Estado civil:	Viúva
Endereço atual:	General Viana da Rosa, 267
Telefone para contato:	2223038 / 2223 2014
Escola em que iniciou os estudos (se mais de uma, pública ou privada, favor mencionar):	Grupo Escolar "São João"
Escola em que concluiu os estudos (se mais de uma, pública ou privada, favor mencionar):	ALDESC
Outros cursos relacionados à formação (se não aplicável, não preencher):	
Nome do pai, profissão e grau de escolaridade:	Julio Sebastião da Costa - 2º série Fundamental Eune Coll
Nome da mãe, profissão e grau de escolaridade:	Conselina Veloso da Costa - D de Cam.
Tem filhos?	06/6
Quantos?	—
Sexo dos filhos:	—
Grau de escolaridade de cada filho:	—
Estudou em escola pública ou privada?	—
Tiveram auxílio financeiro para os estudos? Se sim, de que tipo?	—
Profissão dos filhos:	—

☒ Sim
☐ Não

Autizo a divulgação das informações contidas neste questionário integralmente, (X) incluindo, () não incluindo meu nome, somente para o fim a que se destina, ou seja, como suporte para a pesquisa de Elizabeth Gomes.

Itororó, 02 de Setembro de 2005.

Assinatura de _____

Anexo 4D – Maria de Lourdes Costa Gonzaga